

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОДВИЖЕНИЯ
ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС**

Материалы
III Международной научно-практической конференции
(г. Борисоглебск, 6–7 апреля 2023 г.)

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2023

УДК 08
ББК 94.3
Э71

Редакционная коллегия:
А. А. Долгова, Е. А. Зацепина, С. Е. Зюзин,
Л. А. Комбарова, Е. Е. Плотникова, И. И. Пятибратова

**Эпистемологические основания современного образования:
Э71 актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в
учебный процесс** : материалы III Международной научно-
практической конференции (г. Борисоглебск, 6–7 апреля 2023 г.) ; Во-
ронезский государственный университет. – Воронеж : Издательский
дом ВГУ, 2023. – 609 с.
ISBN 978-5-9273-3764-4

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции «Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс», прошедшей 6–7 апреля 2023 г. в Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет».

Издание адресовано педагогам образовательных организаций различных уровней общего и профессионального образования, аспирантам, магистрантам и обучающимся образовательных организаций высшего образования.

УДК 08
ББК 94.3

ISBN 978-5-9273-3764-4

© Воронежский государственный
университет», 2023
© Оформление. Издательский дом
ВГУ, 2023.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. МАТЕМАТИКА И ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

РАСШИРЕНИЕ ООПТ В КАЧЕСТВЕ ОПОРНОГО ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАРКАСА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ПРИРОДНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ НА ВЕРХНЕ-СУРСКОЙ ВОЗВЫШЕННОСТИ А. А. Володькин, М. В. Ларионов.....	9
СОХРАНЕНИЕ ЛАНДШАФТОВ И ПРИРОДНО-РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВЕРХОВЬЯХ РЕКИ СУРЫ О. А. Володькина, М. А. Володькин	14
О КЛАССИЧЕСКОМ РЕШЕНИИ СМЕШАННОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ МОДЕЛЬНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА М. Гадозода, Х. М. Хафизов.....	18
НАЧАЛЬНО-КРАЕВАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ОДНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ КОЭФФИЦИЕНТАМИ М. Гадозода, Х. М. Хафизов	23
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ Т. Ю. Герасимова.....	28
НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О ВРЕДИТЕЛЯХ ЛИМОНА (<i>CITRUS LIMON</i>) В УСЛОВИЯХ ВАХШСКОЙ ДОЛИНЫ (ЮЖНЫЙ ТАДЖИКИСТАН) Х. Ёфтаков, Х. Каримова	32
МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКОГО ГАЗООБМЕНА СЕЯНЦЕВ <i>Rhizophora apiculata</i> Н. Г. Жиренко.....	35
О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ МОДЕЛЬНЫХ ТРЕХМЕРНЫХ СИММЕТРИЧНЫХ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ ТИПА ВОЛЬТЕРРА С СИНГУЛЯРНЫМИ ГРАНИЧНЫМИ ОБЛАСТЯМИ В ЯДРАХ С. Б. Зарипов	41
ИССЛЕДОВАНИЕ НЕМОДЕЛЬНОГО ДВУХМЕРНОГО СИММЕТРИЧНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ С СВЕРХСИНГУЛЯРНЫМИ ЛИНИЯМИ В ЧАСТНОМ СЛУЧАЕ С. Б. Зарипов, Д. А. Мирзоев	47
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ C# ДЛЯ РЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ В. В. Казанцев, С. В. Козлов	51
ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ И СРЕДЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ Б. Р. Кодиров.....	59
О РЕШЕНИИ ОБРАТНЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ А. С. Красников.....	64
РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В. М. Кротов, А. Н. Смоликова	68
МЕТЕОИНДИКАЦИОННАЯ ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МОНЧЕГОРСКО-АПАТИТСКОГО РУДНОГО РАЙОНА В. В. Кульнев, А. Н. Кизеев..	75
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Е. Н. Кушниренко	82
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕДОВЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЭКСПОРТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО	

ОБРАЗОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ ОПТИКИ И СПЕКТРОСКОПИИ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА Л. Ю. Леонова, И. Г. Гревцева, О. В. Овчинников.....	88
ОБОБЩЕНИЕ РЕШЕНИЙ РАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ, ПРИВЕДЕННЫХ К ВИДУ $f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) + \dots + k^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x) + \dots + k(x))^n$ М. Махкамов.....	96
МЕТОДИКА ТЕПЛООВОГО РАСЧЁТА ТЕПЛООБМЕННИКА-ГАЗИФИКАТОРА ВОДОРОДНОГО ТОПЛИВА ДЛЯ ДВИГАТЕЛЕЙ ЛЕТАТЕЛЬНЫХ АППАРАТОВ С. Л. Панченко, С. А. Толстов	107
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ Э. С. Ризоев, Н. С. Азимова	115
ТЕПЛООБМЕН ПРИ НЕСТАЦИОНАРНОМ РЕЖИМЕ ПРИ ПОСТОЯННОЙ СКОРОСТИ В СЕЧЕНИИ ПОТОКА ВНУТРИ ТРУБЫ Ш. Ш. Самаров	122
ГАЗОХРОМАТОГРАФИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛЕТУЧИХ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЖИДКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТАХ В. А. Седакова, В. Б. Луковская, Р. В. Орлов	125
МОНИТОРИНГ ВРЕДИТЕЛЕЙ ПЛОДОВЫХ ДЕРЕВЬЕВ НА ЗАПАДНОМ ПАМИРЕ (ТАДЖИКИСТАН) Г. Тошмамадова	135
НЕКОТОРЫЕ ТОЧНЫЕ КОНСТАНТЫ В ПРЯМЫХ И ОБРАТНЫХ ТЕОРЕМАХ И НАИЛУЧШИЕ ПРИБЛИЖЕНИЯ ДЛЯ СКОРОСТИ СХОДИМОСТИ СУММ ФЕЙЕРА В ПРОСТРАНСТВЕ БЕРГМАНА Д. К. Тухлиев	138
ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ КВАДРАТИЧЕСКОГО НЕРАВЕНСТВА НА ОСНОВЕ ЗАРАНЕЕ ИЗВЕСТНОГО ОТВЕТА К. Тухлиев, С. Дж. Раджабова.....	144
СТАДНЫЕ ВИДЫ САРАНЧОВЫХ ТАДЖИКИСТАНА Х. С. Хайров, Х. Б. Саидов, Б. А. Курбонназарова.....	152
ПРИМЕНЕНИЕ КРИОГЕННОГО ТОПЛИВА В АВИАЦИИ С. А. Харитонов, С. Л. Панченко.....	155
ДИСКРЕТНЫЙ СПЕКТР МИКРОДЕФЕКТОВ В ПОЛИМЕРНЫХ ВОЛОКНАХ НАТУРАЛЬНОГО ШЁЛКА Д. С. Шерматов.....	161
РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ (В РАМКАХ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ) Г. Ю. Алексеева, И. И. Пятибратова	167
ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ Е. А. Аношина	171
ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С. Ю. Аншакова.....	179
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Д. С. Атарщикова.....	184

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ И. А. Багацкий	187
ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ Н. Н. Баркова	191
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ПРИМЕРЕ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В. Н. Бойко	196
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПО Е. В. Ветрова, Е. П. Черногрудова	204
МОДЕЛИ, МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКАМ В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА О. В. Винокурова	210
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ (СЛУШАТЕЛЕЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ С. А. Волкова	214
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ С. Ю. Волкова, Н. Ю. Пышнограева, Е. А. Киянченко	218
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С. В. Вьюгина	222
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Е. В. Горбылева	226
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ А. А. Долгова	232
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Е. А. Ендовицкая	236
СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ О. Е. Ермакова	241
РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ РЕБЁНКА: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ А. А. Каплина	245
ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ Е. А. Киянченко	249
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ STEM-ПОХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ СТАТИКИ В 9 КЛАССЕ В. М. Кротов, К. А. Моисеенко	254
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЦЕНТРОВ «ТОЧКА РОСТА» НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ VR-ТЕХНОЛОГИЙ» Н. А. Курганова	260
ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ Е. В. Леонова	265
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЦЕЛЯХ ПРИОБЩЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РЕГИОНА О. В. Мазуренко, Е. А. Краснова, К. Е. Юматова	269

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ Е. С. Лыкова-Унковская	272
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ Т. А. Немцова.....	279
КЕЙСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ Н. Г. Ощепкова, Е. Ю. Уткина	286
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Н. Г. Ощепкова	292
ПОТЕНЦИАЛ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ КАК ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖЕЙ Н. Г. Ощепкова, Н. В. Татаринцева.....	299
РОЛЬ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ А. С. Петелин, Дандань Шэнь.....	305
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ А. С. Петелин, Н. М. Фалеева	309
УВЕЛИЧЕНИЕ СИЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ СПО С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ М. Н. Петрик.....	314
РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: РЕФРЕЙМИНГ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С. С. Пичугин, Л. А. Громова	318
РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Е. Е. Плотнокова, Т. Н. Ломовцева	327
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД П. В. Полякова	332
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ И В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ Т. В. Попова, О. В. Артамонова, О. В. Аксенова.....	339
ОТКРЫТКА К 8 МАРТА. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКЕ ТЕХНОЛОГИИ В 3 КЛАССЕ В. Н. Пугач	346
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В. В. Романько.....	353
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ О. В. Соколова	358
ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С. В. Фалько.....	364
МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЕ Н. А. Черных	371

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ
ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ А. И. Щербакова 376

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С УЧАЩИМИСЯ
МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ОСВОЕНИЯ ВОКАЛЬНО-
ХОРОВЫХ НАВЫКОВ О. С. Щербакова, А. И. Щербаков.....382

РАЗДЕЛ 3. СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ

РУССКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ «ПАМЯТНИКИ»: ЛОМОНОСОВ – ДЕРЖАВИН –
ПУШКИН Н. Г. Авдеева 386

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО В
УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ А. Н. Аникеев.....392

СТИХОТВОРЕНИЕ ИОСИФА БРОДСКОГО «ГЛАГОЛЫ» (СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)
Т. Н. Баранова.....399

ГЕНЕЗИС ПОЭТОНИМОВ РОМАНА ДЖ. ДЖОЙСА «УЛИСС» В АСПЕКТЕ
МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В. Г. Бартенева 404

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ А. С. Бахтина 412

ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА РАССКАЗА ИВАНА БУНИНА «ПТИЦЫ НЕБЕСНЫЕ»
О. В. Богданова, М. Лю 417

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ (ФИННО-УГРЫ СЕВЕРО-ЗАПАДА)
И. С. Богданов.....425

КУРС «ОСНОВЫ СТОРИТЕЛЛИНГА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Г. Н. Боева 433

ЛЕКСЕМА *УЧИТЕЛЬ* В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ
Т. В. Бондарева, К. О. Селезнева 439

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА В РУСЛЕ
ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ СУБПАРАДИГМЫ Л. Н. Верховых 444

ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «КРЫЖОВНИК»
Е. А. Зацепина.....450

ТЕАТР ДЛЯ СЕБЯ В «ТЕАТРАЛЬНОМ РОМАНЕ» М.А. БУЛГАКОВА В. В. Зяткова454

РОМАН М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»: ТРАЕКТОРИЯ ЧТЕНИЯ
Е. А. Иваньшина.....460

БУЛГАКОВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В «ПОЭМЕ БЕЗ ГЕРОЯ» А. АХМАТОВОЙ
М. Н. Капрусова 468

ОБ ОДНОМ ПИСЬМЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА К МАРИНЕ ЦВЕТАЕВОЙ
С. К. Кульюс 477

КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА Е. Ю. Кученёва 484

ЛЕКСЕМА «УЧИТЕЛЬ» В СОЗНАНИИ ЮНОШЕЙ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ (на материале свободного ассоциативного эксперимента) И. А. Морозова, М. М. Ткаченко.....	488
К ВОПРОСУ О СНАБЖЕНИИ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ НАСЕЛЕНИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА БОРИСОГЛЕБСКА В 1929-1930 гг. Е. М. Муминова.....	493
ОСОБЕННОСТИ ВЫСОКОВСКОГО ГОВОРА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Л. В. Недоступова	501
ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ НАЛОГА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДОХОД С. С. Плотникова.....	506
ПРОЗА СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА: СМЫСЛ И ПУТИ ВОЗВРАЩЕНИЯ И. А. Полуэктова	511
ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «АННИНСКИЕ ВЕСТИ» ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ С. А. Попов.....	516
ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ЛЕКСИКА РОДНОГО КРАЯ» И. В. Ракитина	521
О ЧЕЛОВЕКЕ И ТЕХНИКЕ А. С. Селезнев	526
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ М. Н. Смирнова, Е. А. Богданова	529
СЛАВЯНСКАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ И КУЛЬТУРА: ИЗУЧЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБИИ Стевич Велибор.....	536
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ З. К. Тухлиева.....	541
ОБ ОДНОМ МАЛОИЗВЕСТНОМ МИФОНИМЕ ВОРОНЕЖСКИХ ЗАГОВОРОВ В. Ф. Филатова.....	547
АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВА <i>ЯБЛОНЕВЫЙ</i> В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ Н. В. Черникова, Е. С. Иванова	555
ОБРАЗ КНИГИ В РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ Н. В. Черникова, А. А. Кузьмина	559
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ	
СЛОВАРЬ ГОВОРА СЕЛА ТРЕСОРИКОВО ЛИСКИНСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ Т. В. Карасёва.....	565
ЗАМЕТКИ О ГОРЕНШТЕЙНЕ И. Б. Корман.....	580

УДК: 502.62

**РАСШИРЕНИЕ ООПТ В КАЧЕСТВЕ ОПОРНОГО
ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КАРКАСА
ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ
ПРИРОДНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ
НА ВЕРХНЕ-СУРСКОЙ ВОЗВЫШЕННОСТИ**

А. А. Володькин, М. В. Ларионов

ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза, Россия

e-mail: volodkin.a.a@pgau.ru

Государственный университет по землеустройству,

Российский государственный социальный университет,

Государственный университет управления, г. Москва, Россия

e-mail: m.larionow2014@yandex.ru

Аннотация: для сохранения экологического равновесия на территории Пензенской области требуется обеспечить сохранение и развитие биологического разнообразия экосистем, испытывающих трансформацию растительности под воздействием антропогенных нагрузок. Одним из основных инструментов поддержания биоразнообразия является увеличение площадей особо охраняемых природных территорий. В настоящее время на территории Пензенской области еще сохранились биогеоценозы, которые имеют естественный режим функционирования и являются резервом для расширения системы ООПТ области.

Abstract: to maintain the ecological balance on the territory of the Penza region, it is necessary to ensure the conservation and development of the biological diversity of ecosystems that experience the transformation of vegetation under the influence of anthropogenic loads. One of the main tools for maintaining biodiversity is to increase the areas of specially protected natural areas. Currently, biogeocenoses are still preserved on the territory of the Penza region, which have a natural mode of functioning and are a reserve for expanding the system of protected areas in the region.

Ключевые слова: памятник природы, биоразнообразие, экосистема, лесные насаждения, природопользование, ландшафт.

Keywords: natural monument, biodiversity, ecosystem, forest plantations, nature management, landscape.

Сохранение природных ландшафтов и биологического разнообразия – одна из важнейших экологических проблем. Особенно это актуально она для регионов, расположенных в Европейской части России, где антропогенные нагрузки на природные экосистемы достигают

максимальных показателей. В области природопользования требуется оптимизировать антропогенную нагрузку на лесные экосистемы в целях повышения полезных свойств природы и ее охраны.

Объектами исследований являлись лесные насаждения, относящиеся к памятнику природы регионального значения – урочищу «Шеро-сиран» (Белая гора), который располагается в непосредственной близости от населенных пунктов с. Неверкино и с. Бикмурзино Неверкинского района в кварталах 51 и 52 Неверкинского участкового лесничества Кузнецкого лесничества. Общая площадь памятника природы составляет 157 га. Покрытые лесом земли занимают 141,8 га, прогалины и пастбища составляют 12,6 га. Он представляет собой комплекс, состоящий из лесных, степных, луговых сообществ естественного и антропогенного происхождения. Основными лесообразующими породами являются дуб, осина и сосна.

Главной особенностью растительности памятника является сочетание экстраординарных типов растительности – дубовых насаждений, песчаных склонов и степных участков, являющихся сообществами, характерными для лесостепного комплекса Восточноевропейской лесостепи.

Бонитет дуба, невысокий преобладают насаждения II-III, порослевого происхождения. Возраст жизни порослевых дубрав в данных условиях составляет 100-120 лет, осинников – 80-100 лет. Значительную часть территории памятника природы занимают открытые участки и насаждения с полнотой 0,5 и ниже. Условия урочища благоприятны для дальнейшего роста и развития дуба черешчатого и сосны обыкновенной, культуры которой созданы в определенных типах местопроизрастаний, в сухих и свежих типах.

Территория, предлагаемая для расширения ООПТ, относится к участку в пределах квартала 50 Неверкинского участкового лесничества Кузнецкого лесничества, принадлежит к категории земель лесного фонда, защитным леса, категория защитных лесов – зеленые зоны, площадью 91 га. Покрытые лесом земли занимают 50,8 га (83,3% от площади квартала), прогалины и пастбища составляют 9,0 га (14,8%).

Большая часть рассматриваемой территории (89,1%) покрыта лесной растительностью, представленной главным образом насаждениями с преобладанием дуба черешчатого. Они характеризуются как низкоствольные насаждения в возрасте 40–65 лет. Они представлены смешанными древостоями, имеющими сложное строение по составу древесных пород. На участке преобладают насаждения дуба черешчатого, произрастаю на площади 60,2 га (74% от покрытой лесом площади участка), а также сосна обыкновенная на площади 11,5 га (14 % от покрытой лесом площади участка), осина на площади 8,7 га (11,0% от покрытой лесом площади участка). Площадь смешанных дубовых насаждений составляет

37,5 га. Всего установлено наличие 5 видов растительных ассоциаций – 10Дн, 9Дн1Б, 7Дн3Б, 5Дн5ОС, 4Дн4Б2ОС, образуемые тремя главными породами дубом черешчатым, березой бородавчатый и осиной.

Кроме естественных лесов, в пределах изучаемой территории имеются лесные культуры сосны обыкновенной, созданные на площади 11,5 га. Состав культур 10С на площади 6,1 га, смешанные с березой, произрастают на площади 5,4 га, выявлено 3 вида растительных ассоциаций смешанных насаждений с преобладанием сосны обыкновенной – 9С1Б, 8С2Б, 5С5Б.

В рассматриваемом лесном квартале значительно участие осины. Она образует смешанные насаждения во влажных, но не заболоченных местах пониженных местах, вдоль оврагов на площади 8,7 га. Поэтому выделы, к которым приурочены осинники, обычно имеют вытянутую извилистую форму. Установлено наличие 5 видов растительных ассоциаций с преобладанием осины – 9ОС1Б+ЛП, 6ОС3Б1ДН+ЛП. На небольшой площади 0,7 га произрастает насаждение березы. Состав насаждения смешанный – 4Б4ОС2ДН.

В ходе исследований на проектируемой территории были выявлены голосеменные и покрытосеменные растения, представленные следующими жизненными формами: деревья – 7 видов, кустарники – 15, полукустарники и кустарнички – 12 видов. Установлено 5 типов леса, среди них преобладают: дубняк злаково-разнотравный (ЗРТ) в типе условий местопроизрастания судубрава сухая (С1) – 34,0%, дубняк осоково-разнотравный (ОСРТ) в типе условий местопроизрастания дубрава сухая(Д1) – 23,0%, сосняк злаково-орляковый (ЗОР) в типе условий местопроизрастания суборь сухая (В1) – 18,0% и дубняк липовый (Лп) в типе условий местопроизрастания суборь свежая (В2) – 17,0%.

На участке пологие склоны занимают площадь 9,0 га, с умеренным уклоном 2,5 га, крутые склоны располагаются на площади 3,0 га. Данные площади требуют сохранения, как элемент лесостепного ландшафта, мало нарушенного антропогенным воздействием.

На более пологих склонах с уклоном до 10° произрастают насаждения дуба черешчатого порослевого происхождения, на участках с уклоном 15-25° произрастает травянистая и кустарниковая растительность на пастбище, а также на участках с таким уклоном созданы лесные культуры сосны для укрепления склонов, против водной и ветровой эрозии почвы на участках. Участок с уклоном 30° является крутым уклоном, на котором произрастает редкая травянистая растительность, верхнюю кромку уклона удерживает древесная растительность лесных насаждений.

Проектируемая территория имеет большое природоохранное значение, что является основанием для включения ее в состав ООПТ в статусе памятника природы регионального значения.

На территории расширенной ООПТ сохраняются редкие для Пензенской области растительные сообщества полночленной популяции дуба (дубняка злаково-разнотравного (ЗРТ) в типе условий местопроизрастания судубрава сухая (С1), представленная широким спектром возрастов, имеет большое значение с точки зрения охраны генофонда этой породы и луговые сообщества

Сохранились редкие виды растений и грибов, занесенные в Красную книгу Пензенской области: тюльпан Биберштейна, зорька обыкновенная и перловник трансильванский, рубиноболет рубиновый, болет розово-пурпуровый, болет сатанинский, болет укорененный и паутинник узнаванием.

Есть уникальные пологие склоны и верхние части крутых склонов, где растительность сохранила свой крупно-дерновинно-злаковый характер настоящих степей.

Искусственно созданные культуры сосны обыкновенной выполняют роль закрепления почвы склонов от разрушения дождевыми и талыми вод, от ветровой эрозии. Они являются ценным опытом антропогенного влияния на сохранение лесостепных ландшафтов.

В целях обеспечения устойчивости ландшафтов области предлагается изменить статус памятника природы урочище «Шеро-сиран» на комплексный памятник природы, направленный на сохранение всех видов естественных ландшафтов, выявленных на его территории, а не только редких видов травянистой растительности. Сохранение данного природного комплекса в полном объеме позволит сохранить как лесные, так и водные ресурсы, ботанические и дендрологические объекты.

Таким образом, общая площадь расширенного памятника природы составит 248 га, из них покрытая лесом площадь составит 222,9 га, лесные культуры сосны 16,1 га, нелесные земли 20,5 га. Территория земель с уклонами от 10° до 30° составляет 36,5 га, что составляет 14,7% от общей площади кварталов 50-52 Неверкинского участкового лесничества.

Список литературы

1. Васюков, В. М. К флоре памятника природы «Шуро-сиран» (Пензенская область) / В. М. Васюков, Л. А. Новикова, Д. В. Панькина и др. // Современные концепции экологии биосистем и их роль в решении проблем сохранения природы и природопользования : материалы Всероссийской (с международным участием) научной школы-конференции, посвященной 115-летию со дня рождения А. А. Уранова. – Пенза, 2016. – С. 38-40.
2. Володькин, А. А. Особо охраняемые природные территории в районе бассейна р. Сура в северо-восточной части Пензенской области / А. А. Володькин, О. А. Володькина // Научные инновации – аграрному производству: материалы Международной научно-практической

конференции, посвященной 100-летию юбилею Омского ГАУ, Омск, 21 февраля 2018 года. – Омск: Омский государственный аграрный университет имени П. А. Столыпина, 2018. – С. 986-991.

3. Володькин, А. А. Природно-экологический каркас Пензенской области как основа устойчивого развития региона / А. А. Володькин, О. А. Володькина // Изучение, сохранение и восстановление естественных ландшафтов : Сборник статей VII всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Волгоград, 09–13 октября 2017 года / Коллектив авторов. – Москва: Планета. – Волгоград : Издательство «Планета», 2017. – С. 277-279.

4. Володькин, А. А. Фитосозологическое изучение памятников природы для определения экологического статуса особо охраняемых природных территорий / А. А. Володькин, М. В. Ларионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2022. – Т. 30, № 1. – С. 7-27.

5. Иванов, А. И. Степные и лесостепные памятники природы бассейна реки Суры в Пензенской области / А. И. Иванов, А. А. Чистякова, Л. А. Новикова // Устойчивое развитие административных территорий и лесопарковых хозяйств. Проблемы и пути их решения: матер. науч.-практ. конф. – Москва : Изд-во Московского государственного университета, 2002.– С. 131-137.

6. Новикова, Л. А. Динамика растительности памятника природы «Урочище Шуро-сиран» (Пензенская область) / Л. А. Новикова, А. А. Миронова, Д. В. Панькина, Е. Ю. Кулагина // Научные труды Государственного природного заповедника «Присурский». 2015. – Т. 30. – № 2. – С. 91-96.

7. Новикова, Л. А. Современная растительность памятника природы «Урочище Шеро-Сиран» (Пензенская область) / Л. А. Новикова, В. М. Васюков, Д. В. Панькина, А. А. Миронова // Нива Поволжья. – 2016. – № 4 (41). – С. 55-61.

8. Особенности использования, охраны, защиты, воспроизводства лесов, расположенных на особо охраняемых природных территориях. Приказ МПР РФ от 16 июля 2007 г. № 181 (ред. от 12 марта 2008 г.) // СПС Консультант плюс.– URL : <https://www.consultant.ru/> (дата обращения : 05.04.2023).

9. Паспорт на памятник природы областного значения «Урочище Шеро-сиран (Белая гора). – Пенза. – 5с.

Володькин Алексей Анатольевич, доцент, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры растениеводства и лесного хозяйства ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук, профессор, Государственный университет по землеустройству, Российский государственный социальный университет, Государственный университет управления, г. Москва

УДК: 502.62

СОХРАНЕНИЕ ЛАНДШАФТОВ И ПРИРОДНО-РЕСУРСНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ВЕРХОВЬЯХ РЕКИ СУРЫ

О. А. Володькина, М. А. Володькин

ФГБОУ ВО Пензенский ГАУ, г. Пенза

e-mail: o.volodk@yandex.ru

Аннотация: в условиях лесостепной зоны сосновые леса, входящие в состав ООПТ, требуют охраны как основы природного и ресурсного потенциала региона. Сохранение всей совокупности произрастающих на их территории растений будет способствовать сохранению ландшафтов и флористического состава.

Abstract: in the conditions of the forest-steppe zone, pine forests that are part of the protected areas require protection as the basis of the natural and resource potential of the region. Preservation of the totality of plants growing on their territory will contribute to the preservation of landscapes and floristic composition.

Ключевые слова: ботанический памятник, лесные насаждения, флора, сосновый бор, ландшафты, охрана природы

Keywords: botanical monument, forest plantations, flora, pine forest, landscapes, nature conservation

Образовательный процесс и в целом работа с учащимися имеет две главные цели: первая – организация учебного процесса, повышения уровня знаний, изучение специальных дисциплин, и вторая – это воспитание подрастающего поколения, направленное на развитие личности обучающегося, формирование нравственности и ответственности по отношению к обществу, способности выполнять поставленные задачи в группе, личностный рост и наработка опыта социального взаимодействия в социуме. Надо полагать, что ведущими в этом тандеме является воспитание и формирование личности обучающегося, которые в дальнейшем помогут ему овладеть необходимыми профессиональными званиями и навыками.

Основным важным фактором воспитания обучающегося, как деятельного активного члена гражданского общества, является

практическая деятельность с четко обозначенной целью, имеющей серьезное значение для общества.

Целеполагание и достижение цели в социальной группе, объединённой решением поставленных задач позволяет сформировать целостную личность, вектор деятельности которой будет стремиться к достижению высоконравственных позиций, закреплению присущего молодежи стремления к правде и открытости.

При обучении студентов по направлению подготовки «Лесное дело», связанному с изучением флоры и фауны лесных биогеоценозов, взаимоотношений различных компонентов природных ландшафтов, важным в современном мире выступает сохранение окружающей живой природы. Вопрос защиты природы от загрязнения, уничтожения растений и животных очень важен для молодого поколения, желающего сохранить чистые реки, цветущие степи, зеленые леса, болотные угодья, создавать новые лесные массивы. Важным является организовать деятельную форму воспитания не на словах, а на деле, организовывать практические занятия непосредственно на лесных участках.

Интересными объектами для проведения занятий могут быть особо охраняемые природные территории (ООПТ) как уникальные объекты, требующие изучения, сохранения и восстановления.

В условиях лесостепной зоны, к которой относится Пензенская область, основными лесными ландшафтами являются сосновые леса, боры, которые в современных условиях требуют охраны как основы природного и ресурсного потенциала региона.

Одним из таких объектов ООПТ является ботанический памятник природы регионального значения «Золотаревский сосновый бор». Создание его утверждено постановлением Законодательного собрания Пензенской области от 26 мая 1999 г. № 357 – 16/2 ЗС.

Памятник природы площадью 123 га относится к лесным кварталам 85,86,91 Пугачевского участкового лесничества Ахунского лесничества Пензенской области, в 6 км юго-западнее от пос. Золотаревка Пензенского района. Имеет научно-познавательное и природоохранное значение.

Квартал 85 прилегает непосредственно к берегу Сурского водохранилища и отнесется к категории защитности защитных лесов - леса, расположенные в водоохраных зонах.

Кварталы 86, 91 отнесены к категории защитности защитных лесов – леса, расположенные в 1 и 2 поясах зон санитарной охраны источников питьевого и хозяйственно-бытового водоснабжения.

Лесные насаждения на территории ООПТ на 86 % состоят из сосновых насаждений первого и второго класса бонитета, в том числе насаждения в возрасте 160-180 лет составляют 25% от площади сосняков памятника природы, культуры сосны 110-140-летнего возраста составляют

47%, культуры сосны 85 лет – 5%, культуры сосны 20-65 лет – 23%. Преобладают сосняки двух-трёхъярусные, во втором-третьем ярусах растут дуб черешчатый, липа мелколистная, береза бородавчатая, клен остролистный, осина, черемуха обыкновенная, рябина обыкновенная, ракитник, бересклет, жимолость, лещина.

Ценность ООПТ обусловлено тем, что в условиях сложенных надпойменных террас произрастают различные типы сосняков. Насаждения сосны произрастают в трех типа леса и трех типах лесорастительных условий.

В типе леса сосняк орляково-разнотравный (С орт) в типе условий местопроизрастания суборь свежая (С 2), расположенных на плато и пологих склонах разных экспозиций со свежими серыми и светло-серыми супесчаными, слегка оподзоленными почвами, реже с глинистыми прослойками, сосновые насаждения занимают 45,8% от общей площади сосняков памятника природы, в типе леса сосняк травяно-мшистый (Стмш) в типе условий местопроизрастания бор свежий (А 2), расположенных на повышенных элементах рельефа (слабовсхолмленный) с песчаными свежими, слабо-оподзоленными почвами– 53,1%, в типе леса сосняк лещино-липовый (Слп) в типе условий местопроизрастания бор свежий (С 2) – 0,1 %.

На территории памятника природы произрастают зеленые мхи – плевроциум Шребера, дикранум, вейник лесной, грушанка однобокая, земляника, брусника, иногда лишайники, орляк, ландыш, осока волосистая, костяника, земляника, золотая розга, герань кроваво-красная.

Также встречаются редкие растения: ковыль перистый, дифазиаструм сплюснутый, линнея северная, льнянка дроколистная, цирцея альпийская, занесенные в Красную книгу Пензенской области, и редкие виды лишайников – цетрария исландская. Большой интерес представляет овраг, в верховье которого выбивают два источника – Акулька и Емелька. Именно здесь обнаружены редкие для области растения цирцея альпийская и линнея северная. Линнея северная– зимнезеленый стелющийся кустарничек, известный в Пензенской области всего из 4 мест. Его впервые в долине р. Акулька обнаружил Б. П. Сацердотов.

Почти двухвековые сосны памятника великолепно украшают прилегающий к Сурскому водохранилищу ландшафт, имеет двойной статус – памятник природы и водоохранная зона. Однако фактическое значение данного участка памятника природы следует рассматривать гораздо шире.

Ценность памятника природы «Золотаревский сосновый бор» заключается не только в его сохранности и наличии характерных для лесостепной зоны видов мхов и травянистой растительности, а также, в том, что его насаждения являются высокопродуктивными лесными культурами сосны обыкновенной около двухвекового возраста. Подобные участки по

достоинству могут быть отнесены к числу памятников лесокультурного производства, которые подлежат сохранению на длительную перспективу, для их изучения и извлечения полезных уроков для дальнейшего развития лесоводства на основе сложившегося исторического опыта.

Сохранение всей совокупности произрастающих на его территории растений, проведение уходовых работ за насаждениями будет способствовать улучшению состояния всего флористического состава и ландшафта в целом берега Сурского водохранилища.

Привлечение подрастающего поколения к этому важному процессу сохранения и изучения состояния памятника природы позволит сформировать у обучающихся бережное отношение к объектам окружающего мира, понимание их ценности. Непосредственная практическая деятельность поможет сформировать у них положительные эмоции по отношению к природе родного края, привычку к созидательной деятельности, активную жизненную позицию в деле охраны природы.

Список литературы

1. Власов, А. С. Древесные растения Пензенской области / А. С. Власов, Т. Г. Власова, С. А. Сашенкова; под редакцией А. И. Иванова. – Пенза : Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, 2012. – 264 с.
2. Володькин, А. А. Фитосозологическое изучение памятников природы для определения экологического статуса особо охраняемых природных территорий / А. А. Володькин, М. В. Ларионов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2022. – Т. 30, № 1. – С. 7-27.
3. Володькина, О. А. Возможность использования дендропарков Пензенской области в учебно-образовательном процессе / О. А. Володькина, Г. Н. Володькина // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : Материалы Международной научно-практической конференции 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», – Москва : Издательство «Перо», 2020. – С. 327-331.
4. Государственный доклад «О состоянии природных ресурсов и об охране окружающей среды Пензенской области в 2021 году». – Пенза, 2022. – 163 с.
5. Зайдфудим, П. Х. Стратегия и механизмы инновационного развития долины реки Суры (конвергентное проектирование) / П. Х. Зайдфудим, А. И. Иванов, В. Н. Чупис. Том I. – Москва-Торопец : «РИТА», 2011. – 184 с.
6. Иванов, А. И. Особо охраняемые природные территории Пензенской области: Брошюра / А. И. Иванов, А. А. Чистякова, Л. А. Новикова. –

Пенза : Пензенская государственная сельскохозяйственная академия, 2008. – 32 с.

7. Сацердотов, Б. П. Растительность заповедного участка «Сосновый бор» Куйбышевского государственного заповедника. / Б. П. Сацердотов // Труды Куйбышевского государственного заповедника. – Москва, 1939. – С. 5-213.

8. Экологическое воспитание в процессе проектно-исследовательской работы молодых исследователей / М. В. Ларионов, Н. В. Ларионов, И. С. Сираева [и др.] // Проблемы и мониторинг природных экосистем : Сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 26–27 октября 2017 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2017. – С. 112-117.

Володькина Ольга Александровна, доцент, кандидат биологических наук, доцент кафедры растениеводства и лесного хозяйства, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный аграрный университет», г. Пенза

Володькин Михаил Алексеевич, студент СПО, ФГБОУ ВО «Пензенский государственный аграрный университет», г. Пенза

УДК 517.955

**О КЛАССИЧЕСКОМ РЕШЕНИИ СМЕШАННОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ
МОДЕЛЬНОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В
ЧАСТНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА**

М. Гадозода, Х. М. Хафизов

ТТУ имени академика М. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

e-mail: gadozoda51@mail.ru, hafizov7171@mail.ru

Аннотация: данный доклад посвящается исследованию модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка в ограниченной области, и её единственное классическое решение пишется в виде многомерного, абсолютно и равномерного сходящегося ряда Фурье.

Abstract: this report is devoted to the study of a model second-order partial differential equation in a bounded domain, and its only classical solution is written as a multidimensional absolute and uniform descending Fourier series.

Ключевые слова: классическое решение, ряд Фурье, собственные числа, частные производные, операторного уравнения.

Keywords: generalization solution, Fourier series, eigenvalues, partial derivatives, operator equation.

В настоящей работе рассматривается модельное дифференциальное уравнение в частных производных второго порядка вида:

$$\left(\frac{\partial^2 u}{\partial t^2} + \frac{\partial u}{\partial t} + u \right)^{2n-1} = \sum_{j=1}^m \left(\frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2} + \frac{2}{x_j} \cdot \frac{\partial u}{\partial x_j} + u \right)^{2n-1}, \quad (1)$$

где $n \subseteq N$ – заданное натуральное число, $t \in [0, T]$, $T > 0$,

$\bar{x} = (x_1, x_2, \dots, x_m) \in \bar{\Omega} = \{x_j : 0 < x_j \leq b_j, (j = \overline{1, m})\} \in R^m$, $u(t, \bar{x})$ – искомая функция.

Рассматриваемое уравнение (1) является следствием операторного уравнения вида [1]

$$(Lu)^k = \sum_{j=1}^m (L_j u)^k$$

при заданных дифференциальных операторах

$$L = \frac{\partial^2}{\partial t^2} + \frac{\partial}{\partial t} + 1, L_j = \frac{\partial^2}{\partial x_j^2} + \frac{2}{x_j} \cdot \frac{\partial}{\partial x_j} + 1, k = 2n - 1, n \in N, (j = \overline{1, m})$$

Ранее нами были исследованы смешанные краевые задачи для подобного уравнения (1) и полученные результаты были опубликованы в работах [4-8].

Наша цель заключается в исследовании решения уравнения (1) в ограниченной многомерной области.

Для этого к уравнению присоединим начальные и граничные условия:

$$u(0, \bar{x}) = \varphi(\bar{x}), \frac{\partial u}{\partial t}(0, \bar{x}) = \psi(\bar{x}), \bar{x} \in \bar{\Omega} \quad (2)$$

$$\begin{cases} u(t, \bar{x}) - \text{ограничена при } x_j \rightarrow +0, (j = \overline{1, m}); \\ \left(\frac{\partial u}{\partial x_j}(t, \bar{x}) \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0, t \in [0, T], (j = \overline{1, m}) \end{cases} \quad (3)$$

где $\varphi(\bar{x}), \psi(\bar{x})$ – заданные непрерывно дифференцируемые функции.

Будем искать решение задачи (1)-(3) методом разделения переменных, в виде [9-10]

$$u(t, \bar{x}) = T(t) \cdot X(\bar{x}) \quad (4)$$

Используя формулы (4) в (1) и разделяя переменные, получаем для $T(t)$ следующая характеристическое уравнение:

$$T''(t) + T'(t) + (1 + \lambda)T(t) = 0 \quad (5)$$

а для функции $X(\bar{x})$ – краевую задачу в следующем виде:

$$\sum_{j=1}^m \left(\frac{\partial^2 X}{\partial x_j^2} + \frac{2}{x_j} \frac{\partial X}{\partial x_j} + X \right)^{2n-1} + (\lambda X)^{2n-1} = 0, \quad (6)$$

$$\begin{cases} X(\bar{x}) - \text{ограничена при } x_j \rightarrow +0; \\ \left(\frac{\partial X}{\partial x_j} \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0, \quad (j = \overline{1, m}). \end{cases} \quad (7)$$

Будем эту задачу также решать классическим методом, т.е. методом разделения переменных, полагая

$$X(\bar{x}) = \prod_{j=1}^m X_j(x_j) \quad (8)$$

и производя разделение переменных, получаем следующие одномерные задачи на собственные функции и собственные значения:

$$X_j'' + \frac{2}{x_j} X_j' + (1 + \mu_j) X_j = 0, \quad (j = \overline{1, m}) \quad (9)$$

$$\begin{cases} X_j(x_j) \text{ ограничены при } x_j \rightarrow +0; \\ X_j'(b_j) = 0, \quad (j = \overline{1, m}). \end{cases} \quad (10)$$

где μ_j ($j = \overline{1, m}$) – постоянные разделения переменных, связанные с λ соотношением $\sum_{j=1}^m \mu_j^{2n-1} = \lambda^{2n-1}$ так называемых уравнений согласования.

Пусть $1 + \mu_j > 0$, тогда общее решение уравнения (9) представляется в виде:

$$X_j(x_j) = C_1 \frac{\cos \sqrt{1 + \mu_j} x_j}{x_j} + C_2 \frac{\sin \sqrt{1 + \mu_j} x_j}{x_j} \quad (j = \overline{1, m}).$$

Из условия ограниченности (10) вытекает, что $C_1 = 0$. Из второго условия (10) вытекает, что

$$X_j'(b_j) = C_2 \frac{b_j \sqrt{1 + \mu_j} \cos \sqrt{1 + \mu_j} b_j - \sin \sqrt{1 + \mu_j} b_j}{b_j^2} = 0$$

$$\text{или } \operatorname{tg} \sqrt{1 + \mu_j} b_j = b_j \sqrt{1 + \mu_j} \quad (j = \overline{1, m}).$$

Следовательно, собственные числа краевой задачи (9)-(10) таковы:

$$\mu_{k_j} = \left(\frac{\alpha_{k_j}}{b_j} \right)^2 - 1 > 0, \quad k_j \in N \quad (j = \overline{1, m}),$$

а соответствующие им собственные функции

$$X_j(x_j) = \frac{1}{x_j} \sin \left(\frac{\alpha_{k_j}}{l_j} x_j \right), \quad k_j \in N, \quad \text{где } \alpha_{k_j}, k_j \in N, \quad (j = \overline{1, m}),$$

где α_{k_j} ($j = \overline{1, m}$) – последовательные положительные корни уравнений $\operatorname{tg} x_j = x_j$ ($j = \overline{1, m}$).

Таким образом, собственным значениям

$$\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} = 2^{n-1} \sqrt{\sum_{j=1}^m \left(\frac{\alpha_{k_j}^2}{b_j^2} - 1 \right)^{2n-1}} \quad (11)$$

соответствует в силу (8) ортогональные с весом $\rho(\bar{x}) = \bar{x}^2 = \prod_{j=1}^m x_j^2$ а,

собственные функции которого имеют вид: $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x}) = \prod_{j=1}^m \frac{1}{x_j} \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j$.

Этим значениям $\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, определяемой формулой (11), соответствуют также решения уравнения (5)

$$T_{k_1, k_2, \dots, k_m}(t) = \left\{ A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \cos \frac{\sqrt{4\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} + 3}}{2} t + \right. \\ \left. + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \sin \frac{\sqrt{4\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} + 3}}{2} t \right\} \exp\left(-\frac{t}{2}\right),$$

где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ и $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ – произвольные постоянные.

Вернёмся теперь к решению задачи (1)-(3). Из решения этих задач очевидно, что функция

$$u(t, \bar{x}) = \prod_{j=1}^m \sum_{k_j=1}^{\infty} \left\{ A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cos \frac{\sqrt{4\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} + 3}}{2} t + \right. \\ \left. + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \sin \frac{\sqrt{4\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} + 3}}{2} t \right\} \frac{1}{x_j} \sin\left(\frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j\right) \exp\left(-\frac{t}{2}\right) \quad (12)$$

где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ являются коэффициентами Фурье функции $\varphi(\bar{x})$ $\psi(\bar{x})$ при разложении по полной ортогональной системе собственных функций $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})$ в пространстве $C(\bar{\Omega})$ и определяются выражениями

$$A_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \frac{1}{\|X\|^2} \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} x_j \varphi(\bar{x}) \sin\left(\frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j\right) dx_j, \quad (13)$$

$$B_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \frac{1}{\|X\|^2} \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} x_j \frac{(\varphi(\bar{x}) + 2\psi(\bar{x}))}{\sqrt{4\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} + 3}} \sin\left(\frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j\right) dx_j, \quad (14)$$

где $\|X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})\|^2 = \prod_{j=1}^m \frac{b_j \cdot \alpha_{k_j}^2}{2(\alpha_{k_j}^2 + 1)}$ будет обобщенным решением исходной

задачи (1)-(3).

Имеет место следующая теорема:

Теорема. Пусть $\varphi(\bar{x}), \psi(\bar{x}) \in C^1(\bar{\Omega}) \cap C^2(\Omega)$ и удовлетворяют условиям:

$\varphi(\bar{x}), \psi(\bar{x})$ ограничены при $x_j \rightarrow +0, (j = \overline{1, m})$;

$$\left(\frac{\partial \varphi}{\partial x_j} \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0, \left(\frac{\partial \psi}{\partial x_j} \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0 \quad (j = \overline{1, m}).$$

Легко видим, что функция $u(t, \bar{x})$, определяемая рядом (12), где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}, B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ – коэффициенты Фурье, определяемые формулами (13), (14) будет единственным классическим решением краевой задачи (1)-(3).

Список литературы

1. Юнуси, М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальными свойствами / М. Юнуси // Вестник ТНУ: серия «Математика». – 2004. – № 1. – С. 128-135.
2. Гадозода, М. Об одной смешанной задаче для одного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2012 г. – №4 (20). – С. 4-6.
3. Гадозода, М. Об одной начально-краевой задаче для модельного уравнения теплопроводности / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2014. – №3(27). – С. 8-11.
4. Гадозода, М. Об одной смешанной задаче для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2015. – №1(25). – С. 5-7.
5. Гадозода, М. О смешанной краевой задаче для одного модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2015. – №2(30). – С. 4-6.
6. Гадозода, М. Об обобщенном решении смешанной задачи для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2015. – №3(31). – С. 14-17.
7. Гадозода, М. Смешанная краевая задача для модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник Таджикского технического университета. – 2017. – №1(4). – С. 26-28.
8. Гадозода, М. Смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами / М. Гадозода, Х. М. Хафизов // Вестник Таджикского технического университета. Серия «Естественные науки». – 2019. – №1. – С. 79-83.
9. Тихонов, А. И. Уравнения математической физики / А. И. Тихонов, А. А. Самарский. – Москва : Наука, 1977. – 736 с.

10. Бицадзе, А. В. Уравнения математической физики / А. В. Бицадзе. – Москва : Наука, 1976. – 296 с.

Гадозода Мирзомурод, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, г. Душанбе

Хафизов Хасан Маджидович, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, г. Душанбе

УДК 517.955.

**НАЧАЛЬНО-КРАЕВАЯ ЗАДАЧА ДЛЯ ОДНОГО
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ В ЧАСТНЫХ
ПРОИЗВОДНЫХ ВТОРОГО ПОРЯДКА С ПОСТОЯННЫМИ
КОЭФФИЦИЕНТАМИ**

М. Гадозода, Х. М. Хафизов

ТТУ имени академика М. Осими, г. Душанбе

e-mail: gadozoda51@mail.ru, hafizov7171@mail.ru

Аннотация: в докладе изучается начально-краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами, а её единственное классическое решение представляется в виде m -мерного абсолютно и равномерного сходящегося ряда Фурье.

Ключевые слова: классическое решение, ряд Фурье, собственные значения и собственные функции, уравнения согласования.

Abstract: the report studies an initial-boundary value problem for a second-order partial differential equation with constant coefficient, and its only classical solution is represented as an m -dimensional absolutely and uniform convergent Fourier series.

Keywords: classical solution, Fourier series, eigenvalues and eigenfunctions, matching equations.

Доклад посвящен исследованию одного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами в ограниченной многомерной области

$$\left(\frac{\partial^2 u}{\partial t^2} + u \right)^{2n-1} = \sum_{j=1}^m \left(\frac{\partial^2 u}{\partial x_j^2} + p_j \frac{\partial u}{\partial x_j} + q_j \right)^{2n-1}, \quad (1)$$

где $\bar{x} = (x_1, x_2, \dots, x_m) \in \bar{\Omega} = \{(x_1, x_2, \dots, x_m): 0 \leq x_j \leq b_j, (j = \overline{1, m})\} \in R^m; n \in N$ -

заданное натуральное число, $t \in [0, T], T > 0, p_j, q_j (p_j \neq 2), (j = \overline{1, m})$ - заданные действительные числа, $u(t, \bar{x})$ - неизвестная функция.

Рассматриваемое уравнение (1), является следствием операторного уравнения [1, с.129]

$$(Lu)^k = \sum_{j=1}^m (L_j u)^k,$$

при заданных дифференциальных операторах $L = \frac{\partial^2}{\partial t^2} + 1,$

$$L_j = \frac{\partial^2}{\partial x_j^2} + p_j \frac{\partial}{\partial x_j} + q_j, k = 2n - 1, n \in N, (j = \overline{1, m}).$$

Ранее нами были исследованы смешанные краевые задачи для подобного уравнения (1) и полученные результаты были опубликованы в работах [2-4, с.4, с.5, с.8, с.26].

Будем искать решение уравнения (1) в ограниченной области, поэтому к уравнению присоединим начальные и граничные условия:

$$u(0, \bar{x}) = \varphi(\bar{x}), \frac{\partial u}{\partial t}(0, \bar{x}) = \psi(\bar{x}), \bar{x} \in \bar{\Omega}; \quad (2)$$

$$u(t, \bar{x})|_{x_j=0} = 0; \left(\frac{\partial u(t, \bar{x})}{\partial x_j} + u(t, \bar{x}) \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0, t \in [0, T], (j = \overline{1, m}) \quad (3)$$

где $\varphi(\bar{x}), \psi(\bar{x})$ - заданные непрерывно дифференцируемые в пространстве $C(\bar{\Omega})$ функции. Будем искать решение подставленной задачи (1)-(3) методом Фурье, т.е. методом разделения переменных в виде [5-7, с.4, с.5, с.6, с.246]

$$u(t, \bar{x}) = T(t) \cdot X(\bar{x}), \quad (4)$$

где $T(t)$ - функция от переменного t , а $X(\bar{x})$ - функция от переменного $\bar{x}$. Подставляя предполагаемую форму решения (4) в уравнение (1) и разделяя переменных, получаем для $T(t)$ обыкновенное дифференциальное уравнение второго порядка вида

$$T''(t) + (1 + \lambda)T(t) = 0. \quad (5)$$

а для функции $X(\bar{x})$ получаем следующую краевую задачу:

$$\sum_{j=1}^m \left(\frac{\partial^2 X}{\partial x_j^2} + p_j \frac{\partial X}{\partial x_j} + q_j X \right)^{2n-1} + (\lambda X)^{2n-1} = 0, \quad (6)$$

$$X(\bar{x})|_{x_j=0} = 0; \left(\frac{\partial X}{\partial x_j}(\bar{x}) + X(\bar{x}) \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0 \quad (7)$$

К этой задаче также применяем метода Фурье, т.е. полагая

$$X(\bar{x}) = \prod_{j=1}^m X_j(x_j), \quad (8)$$

и разделяя переменных, получаем следующие одномерные задачи типа Штурма-Лиувилля [5-7 с.84,с.246] на собственные функции и собственные значения:

$$X_j''(x_j) + p_j X_j'(x_j) + (\mu_j + q_j) X_j(x_j) = 0, (j = \overline{1, m}), \quad (9)$$

$$X_j(0) = 0; \quad X_j'(b_j) + X_j(b_j) = 0, (j = \overline{1, m}), \quad (10)$$

где $\mu_j (j = \overline{1, m})$ – постоянные разделения переменных, связанные с λ соотношением $\sum_{j=1}^m \mu_j^{2n-1} = \lambda^{2n-1}$.

Пусть $p_j^2 - 4(\mu_j + q_j) < 0$. Тогда общее решение уравнений (9) представляется в виде

$$X_j(x_j) = \{C_1 \cos \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} x_j + C_2 \sin \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} x_j\} \exp(-\frac{p_j}{2} x_j), (j = \overline{1, m})$$

Потребуем выполнение условия (10), откуда из первого условия следует:

$$X_j(0) = C_1 \cdot 1 + C_2 \cdot 0 = 0 \Rightarrow C_1 = 0; C_2 \neq 0.$$

Далее, из второго условия (10) вытекает, что

$$X_j'(b_j) + X_j(b_j) = \{(1 - \frac{p_j}{2}) \sin \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j + \\ + \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cos \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j\} \exp(-\frac{p_j}{2} \cdot b_j) = 0.$$

Так как $\exp(-\frac{p_j}{2} b_j) \neq 0$, и поэтому

$$(1 - \frac{p_j}{2}) \sin \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j + \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cos \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j = 0,$$

$$\text{или } \operatorname{tg} \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j = \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{p_j - 2}.$$

$$\text{Пусть } \operatorname{tg} \frac{\sqrt{4(\mu_j + q_j) - p_j^2}}{2} \cdot b_j = \alpha_{k_j} \Rightarrow 4(\mu_j + q_j) - p_j^2 = \frac{4\alpha_{k_j}^2}{b_j^2}, \quad \text{откуда}$$

получаем

$$\mu_j = \frac{\alpha_{k_j}^2}{b_j^2} + \frac{p_j^2}{4} - q_j > \frac{p_j^2}{4} - q_j, (j = \overline{1, m}) \quad (11)$$

Собственные числа задачи (9)-(10), где α_{k_j} , $k_j \in N, (j = \overline{1, m})$ - последовательные положительные корни трансцендентного уравнения

$$\operatorname{tg} x_j = \frac{2x_j}{(p_j - 2)b_j}, (j = \overline{1, m}).$$

Далее, собственные функции задачи (9)-(10) представляется в виде

$$X_j(x_j) = \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp\left(-\frac{p_j}{2} x_j\right), (j = \overline{1, m}) \quad (12)$$

Таким образом, собственным значениям

$$\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m} = 2^{n-1} \sqrt{\sum_{j=1}^m \left[\frac{\alpha_{k_j}^2}{b_j^2} + \frac{p_j^2}{4} - q_j \right]}^{2n-1} \quad (13)$$

соответствуют также в силу (8) ортогональные с весом

$$\rho(\bar{x}) = \sum_{j=1}^m \exp \rho_j x_j \text{ собственные функции задачи (6)-(7) в виде}$$

$$X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x}) = \prod_{j=1}^m \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp\left(-\frac{p_j}{2} x_j\right), (k_j \in N). \quad (14)$$

Далее, вычислим норма функции $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})$ с весом

$$\rho(\bar{x}) = \exp \sum_{j=1}^m \exp \rho_j x_j$$

$$\left\| X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x}) \right\|^2 = \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} \rho(x_j) X_j^2(x_j) dx_j = \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} \exp \rho_j x_j \cdot \sin^2 \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp(-p_j x_j) dx_j =$$

$$= \prod_{j=1}^m \left(\frac{b_j}{2} - \frac{b_j}{4\alpha_{k_j}} \cdot \sin(2\alpha_{k_j}) \right) = \prod_{j=1}^m \frac{b_j}{2} \cdot \frac{4\alpha_{k_j}^2 - 2(p_j - 2)b_j + (p_j - 2)^2 \cdot b_j^2}{4\alpha_{k_j}^2 + (p_j - 2)^2 \cdot b_j^2}.$$

Собственным числам $\lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, представляется поформулой (13), соответствует также решения уравнения (5) в виде

$$T_{k_1, k_2, \dots, k_m}(t) = \{A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \cos \sqrt{1 + \lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \sin \sqrt{1 + \lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t,$$

где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ - произвольные постоянные. Вернёмся теперь к решению исходной задаче (1)-(3). Нетрудно заметить, что функция

$$u(t, \bar{x}) = \prod_{j=1}^m \sum_{k_j=1}^{\infty} \{A_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \cos \sqrt{1 + \lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t + B_{k_1, k_2, \dots, k_m} \cdot \sin \sqrt{1 + \lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}} t\} \times \\ \times \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp\left(-\frac{p_j}{2} x_j\right),$$

(15)

где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ являются коэффициентами Фурье функции $\varphi(\bar{x})$, $\psi(\bar{x})$ при разложение по полной ортонормированной системе собственных функций $X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})$ в пространстве $C(\Omega)$ и определяются формулами

$$A_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \frac{1}{\|X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})\|^2} \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} \varphi(\bar{x}) \cdot \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp\left(-\frac{p_j}{2} x_j\right) dx_j$$

(16)

$$B_{k_1, k_2, \dots, k_m} = \frac{1}{\|X_{k_1, k_2, \dots, k_m}(\bar{x})\|^2} \prod_{j=1}^m \int_0^{b_j} \frac{\psi(\bar{x})}{\sqrt{1 + \lambda_{k_1, k_2, \dots, k_m}}} \cdot \sin \frac{\alpha_{k_j}}{b_j} x_j \cdot \exp\left(-\frac{p_j}{2} x_j\right) dx_j \quad (17)$$

будет решением исходной задачи (1)-(3).

Теорема. Пусть $\varphi(\bar{x}), \psi(\bar{x}) \in C^1(\bar{\Omega}) \cap C^2(\Omega)$ и удовлетворяют условиям

$$\varphi(\bar{x})|_{x_j=0} = 0; \psi(\bar{x})|_{x_j=0} = 0, (j = \overline{1, m});$$

$$\left(\frac{\partial \varphi}{\partial x_j}(\bar{x}) + \varphi(\bar{x}) \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0; \left(\frac{\partial \psi}{\partial x_j}(\bar{x}) + \psi(\bar{x}) \right) \Big|_{x_j=b_j} = 0, (j = \overline{1, m}).$$

Тогда функция $u(t, \bar{x})$ -определяемая рядом (15), где $A_{k_1, k_2, \dots, k_m}$, $B_{k_1, k_2, \dots, k_m}$ -являются коэффициентами Фурье определяются формулами (16), (17) даётся единственным классическим решением поставленной задачи (1)-(3).

Список литературы

1. Юнуси, М. Об одном классе модельных уравнений с экстремальным свойством / М. Юнуси // Вестник ТНУ. – Душанбе, 2004, серия математика. – № 1. – С.128-135.
2. Гадозода, М. Смешанная краевая задача для модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Вестник ТНУ. – 2017. – №1(4). – С. 26-28.
3. Гадозода, М. Смешанная краевая задача для дифференциального уравнения в частных производных второго порядка с постоянными коэффициентами /М. Гадозода, Х. М. Хафизов// Вестник ТНУ. – Серия : естественные науки. – 2019. – №1. – С.79-83.

4. Гадозода, М. Смешанная задача для одного модельного дифференциального уравнения в частных производных второго порядка / М. Гадозода // Политехнический вестник. Серия Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2022. – № 4 (60). – С.5-8.
5. Тихонов А. И. Уравнения математической физики / А. И. Тихонов, А. А. Самарский. – Москва : «Наука», 1977. – 736 с.
6. Бицадзе, А. В. Уравнения математической физики / А. В. Бицадзе. – Москва : «Наука» 1982. 296 с.
7. Ладыженская, О. А. Краевые задачи математической физики / О. А. Ладыженская. – Москва : «Наука», 1973. – 296с.

Гадозода Мирзомурод, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, г. Душанбе

Хафизов Хасан Маджидович, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, г. Душанбе

УДК 378.016.53:004

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ФИЗИКОВ

Т. Ю. Герасимова

УО «Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова»

e-mail: gerasimova@msu.by

Аннотация: учитель является центральной фигурой в организации учебного процесса. Он организует, направляет и корректирует учебное познание учащихся и имеет определенную систему знаний и умений (компетенций) [1, с. 23]. В помощь учителю предлагаются электронные образовательные ресурсы, которыми он должен уметь пользоваться, а также разрабатывать сам. Система учебных занятий, их структура и содержание по методике преподавания физики позволяют формировать у студентов – будущих учителей – такие компетенции.

Abstract: the teacher is the central figure in the organization of the educational process. He organizes, directs and corrects the educational knowledge of students and has a certain system of knowledge and skills (competencies) [1, p. 23]. To help the teacher, electronic educational resources are offered, which he must be able to use, as well as develop himself. The system of training sessions, their

structure and content according to the methods of teaching physics make it possible to form such competencies in students – future teachers.

Ключевые слова: электронные средства обучения, учебный процесс, методика обучения физике.

Key words: electronic teaching aids, educational process, methods of teaching physics.

Важной особенностью современного мира является широкое использование возможностей компьютера и электронной техники, в том числе и в системе образования. Мы не представляем себя без современных гаджетов, которые позволяют увеличить скорость поиска нужной информации, практически мгновенно находить нужные видеоматериалы и ответы на вопросы, если это учебная информация. В организации учебного процесса при подготовке учителей физики использование возможностей компьютерной техники способствовало изменению методики изучения общих и частных вопросов преподавания физики, усилению прикладной направленности обучения, решению проблем индивидуализации и дифференциации обучения и т.д.

При организации учебных занятий по методике преподавания физики основной акцент делается на овладение студентами современными видами профессиональной деятельности, основанной на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ); моделировании реальных событий, как в процессе обучения, так и при профессиональной деятельности; адекватный и адаптивный выбор и работу со средствами современных ИКТ в процессе решения профессиональных задач.

С этой целью на кафедре физики и компьютерных технологий за более чем 25 летний срок разработаны электронные средства обучения, которые направлены на формирование профессиональных компетенций, в том числе и информационной компетенции.

Согласно учебной программе по методике преподавания физики, в течение ряда лет были подготовлены учебные пособия [1; 2; 3; 4], учебно-методические издания [5; 6; 7; 8], учебный материал которых лег в основу электронных средств обучения, используемых на лекционных, практических и лабораторных занятиях. Студенты, готовясь к проведению учебных занятий, также формируют умения моделирования учебного урока с привлечением ИКТ, поскольку разрабатывают презентации уроков по разным темам школьной физики, анимации физических явлений, тесты для контроля знаний учащихся. Обучение этим видам деятельности осуществляется на занятиях во время чтения лекций, когда преподаватель предъявляет учебный материал на слайдах с помощью мультимедийного проектора (электронная презентация), показывая и объясняя, как нужно использовать данный электронный ресурс в ходе урока [9].

Презентации по дисциплине разрабатываются с помощью стандартной программы PowerPoint и имеют две варианта. Первый позволяет предъявить информацию наглядным способом, используя рисунки, чертежи, схемы, формулы, выводы, анимации, и направлен на аудиальное и визуальное восприятие учебного материала. Второй – презентация переводится в анимацию с синхронным дикторским сопровождением. С этой целью прописывается текст, который должен быть озвучен при комментировании и объяснении каждого объекта на слайде. Во время лекции преподаватель показывает студентам, каким образом можно использовать данные средства обучения на уроках физики, их возможности, преимущества и недостатки. Основные умения в создании презентаций студенты получили в школе на уроках информатики, когда были учениками. В вузе они продолжили совершенствовать эти умения на занятиях по информационным технологиям и программированию. Задачей преподавателя по методике преподавания физики становится научение отбора наиболее важной физической информации при изучении той или иной темы, ее наглядное представление на слайдах презентации. Отбор материала для презентации должен соответствовать принципам научности, доступности, наглядности. Кроме этого, в зависимости от сложности учебного материала длительность презентации на уроке может быть разной, поэтому и разрабатываться будет разное число слайдов.

В презентацию можно включить видеофрагмент или видеофильм опытов, изучаемых на уроках, провести которые в обычных условиях бывает невозможно по разным причинам (например, нет нужного оборудования), а согласно учебной программе, учащиеся должны уметь объяснять явления, которые демонстрирует этот опыт. С этой целью можно использовать учебные видеофильмы, которые выпускаются централизованно. Однако не всегда можно найти такой фрагмент, который нужен по ходу объяснения учебной информации, поэтому надо уметь готовить видеоролики и самостоятельно. Во время проведения лабораторных занятий по методике и технике демонстрационного эксперимента студенты сами снимают видеоролики проведения опытов, которые потом используют во время подготовки презентации к уроку или на уроке во время прохождения педагогической практики в школе. Тем более что с изменением учебной программы по подготовке будущих учителей физики, предусмотрено прохождение учебных (первый и второй курсы) и производственных педагогических (третий и четвертый курсы) практик.

Анимации также используются для иллюстрации физических явлений и процессов. Студентами во время занятий по современным средствам обучения физике создаются анимации разных физических явлений, которые включаются в их методическую копилку по подготовке к работе в школе.

Работа с анимацией может быть основой для заданий разной степени сложности. Например, описать процесс или явление, ответить на вопросы к анимации, сформулированные учителем перед просмотром, или предложить учащимся составить собственные вопросы или опорные конспекты по просматриваемой анимации.

При разработке лекционных презентаций автор использовал такие прикладные программы, как Microsoft Office (Microsoft Word, Microsoft Power Point, Microsoft Visio), и программы для создания и редактирования видеороликов и анимаций: Photodex Pro Show Producer, Adobe Photoshop; студенты могут использовать и другие программы.

Проведение лекционных, практических и лабораторных занятий по методическим дисциплинам с использованием информационно-коммуникационных технологий помогает студентам – будущим учителям физики – увидеть, прочувствовать на себе воздействие мультимедийной презентации и в дальнейшем использовать разработанные ими самими презентации, анимации, видеоролики, тестовые задания во время своей профессиональной деятельности. Сформированное умение разрабатывать электронные средства обучения позволяет решить задачи индивидуализации и дифференциации обучения, стимулирования разнообразной творческой деятельности обучающейся молодежи, изменения роли учащегося в учебном процессе от пассивного наблюдателя до активного исследователя.

Список литературы

1. Герасимова, Т. Ю. Методика преподавания физики. Ч. 1 : учебное пособие / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Минск : ИВЦ Минфин, 2020. – 359 с.
2. Герасимова, Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 04 Физика; 1-02 05 04 Физика. Дополнительная специальность : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2012. – Ч. 1. – 276 с.
3. Герасимова, Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 1-02 05 04 Физика; 1-02 05 04 Физика. Дополнительная специальность : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : УО «МГУ им. А. А. Кулешова», 2014. – Ч. 2. – 248 с.
4. Герасимова, Т. Ю. Частные вопросы преподавания физики в средней школе : пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по группе специальностей 02 05 Преподавание физико-математических дисциплин профиля А – Педагогика : в 5 ч. / Т. Ю. Герасимова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – Ч. 3. – 272 с.

5. Герасимова, Т. Ю. Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания физики» : в 2 ч. / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов, Е. Н. Пархоменко. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – Ч. 1. – 120 с.
6. Герасимова, Т. Ю. Рабочая тетрадь по курсу «Методика преподавания физики» : в 2 ч. / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2018. – Ч. 2. – 124 с.
7. Герасимова, Т. Ю. Рабочая тетрадь по курсу «Методика обучения решению физических задач» / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 152 с.
8. Герасимова, Т. Ю. Рабочая тетрадь по курсу «Методика и техника учебного физического эксперимента» / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2019. – 148 с.
9. Герасимова, Т. Ю. Электронный образовательный ресурс в учебном процессе по физике / Т. Ю. Герасимова, Т. С. Лисина // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова. – № 1 (55). – 2020. – С. 111-116.

Герасимова Татьяна Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры физики и компьютерных технологий УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, г. Могилев, Беларусь

УДК 5995

**НЕКОТОРЫЕ ДАННЫЕ О ВРЕДИТЕЛЯХ ЛИМОНА
(*CÍTRUSLÍMON*) В УСЛОВИЯХ ВАХШСКОЙ ДОЛИНЫ
(ЮЖНЫЙ ТАДЖИКИСТАН)**

Х. Ёфтаков, Х. Каримова

Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава

e-mail: hasanyoftakov@mail.ru

Аннотация: в статье приведены данные о вредителях лимона в условиях Вахшской долины Южного Таджикистана. Текущий список вредителей не является окончательным, при дальнейших исследованиях он будет дополнен. После выяснения всех вредителей лимона в Вахшской долине, а также тщательного изучения их биолого-экологических особенностей будут разработаны необходимые меры по борьбе с ними.

Abstract: the article presents data on lemon pests in the conditions of the Vakhsh Valley of Southern Tajikistan. The current list of pests is not final, it will be supplemented with further research. After identifying out all the lemon pests in the Vakhsh Valley, as well as a thorough study of their biological and ecological features, the necessary measures to combat them will be developed.

Ключевые слова: лимон, вредитель, меры борьбы, Таджикистан.

Keywords: lemon, pest, control measures, Tajikistan.

Республика Таджикистан является аграрной страной и ежегодно импортирует урожаи различных культур, включая цитрусовые, в несколько стран. Известно, что лимон, выращенный в Таджикистане, высоко ценится в России и других странах из-за его хорошего вкуса и качества. Учитывая большой спрос на эту культуру в Таджикистане и за его пределами, государство приняло решение увеличить площади лимона в Таджикистане. Вахшская долина считается подходящим местом для выращивания лимона, и здесь эти растения выращивают как в теплицах, так и на открытых пространствах. Как и другим видам растений, лимонам также наносят вред насекомые-вредители, и это приводит не только к снижению урожая, но и к потере его товарного вида. В Вахшской долине эта проблема наблюдается на всех участках выращивания лимонов, и это больше всего беспокоит фермеров, поскольку они ежегодно теряют часть своего дохода. Следует отметить, что специальная работа по изучению вредителей лимона в Вахшской долине не проводилась, за исключением краткого сообщения в виде рекомендации [1]. Учитывая большую потребность в этой культуре, было проведено исследование по изучению вредителей лимона с целью дальнейшей разработки соответствующих мер по борьбе с ними.

В ходе исследования, проведенного нами в 2022 году на нескольких участках выращивания лимона в районе Кушониён и города Бохтар, было обнаружено, что ряд насекомых-вредителей наносят вред этому растению. В общей сложности исследования были проведены на площади 9 гектаров, как в теплицах, так и на открытых пространствах, и на всех этих участках были обнаружены поврежденные вредителями растения. Повреждения затрагивали листья, побеги, а также плоды лимона. Ниже приведен список видов насекомых-вредителей лимона, которые мы обнаружили.

Отряд Чешуекрылые (Lepidoptera)

Цитрусовая минирующая моль (*Phyllocnistis citrella* Stainton, 1856)

Считается одним из самых распространенных и весьма серьезных вредителей лимона в Вахшской долине. Гусеницы в основном вредят молодым листьям, побегам, а в некоторых случаях и плодам. Только что вылупившиеся гусеницы делают мины нитевидными и не очень заметными, а мины взрослой гусеницы имеют зигзагообразную или змеевидную форму. Поврежденные листья выглядят, как плёнка, и в конце концов сворачиваются в трубочку.

Отряд равнокрылые (Homoptera)

Цитрусовая белокрылка (*Dialeurodes citri* (Ashmead))

Это насекомое, как и цитрусовая моль, является самым опасным вредителем лимона в Вахшской долине. Жаркое лето на юге Таджикистана создает благоприятные условия для размножения цитрусовой белокрылки. За лето это насекомое дает несколько поколений, и это напрямую влияет на

его численность и, более того, приводит к расширению площади распространения вредителя. Лимонам вредят личинки цитрусовой белокрылки. Гусеницы высасывают соки из листьев, выделяя при этом липкую бледную жидкость, в которой развиваются грибок. Все это негативно сказывается на процессе фотосинтеза, и в результате лимон теряет свой товарный вид. При сильном повреждении листья желтеют и опадают.

Тля (*Aphidoidea*, *Hemiptera*)

Тля имеет сосущие ротовые органы и высасывает соки, особенно предпочитает молодые листья, побеги и бутоны. Больше всего тли обитает колониями на нижней стороне листьев. Поврежденные листья скручиваются, теряют цвет и становятся тонкими, а молодые побеги изгибаются и засыхают. Когда тля питается, она выделяет сладкую жидкость, и листья становятся липкими. Лимоны, поврежденные тлей, перестают расти. В условиях Вахшской долины на лимонах встречаются различные виды тли, видовой состав которых требует уточнения.

Отряд Акариформные клещи (*Tetranychidae*, *Acariformes*)

Красный цитрусовый клещ (*Panonychus citri* (McGregor))

Красный цитрусовый клещ повреждает листья, молодые побеги и плоды лимона, и все это приводит к сокращению производства. Характер повреждения аналогичен повреждению тли, но в Вахшской долине это насекомое наносит наибольший вред плодам лимона, и такие плоды теряют свой товарный вид.

Следует отметить, что вред, наносимый лимону приведенными выше вредителями, очень серьезный, поэтому необходимо уделить особое внимание изучению биолого-экологических особенностей этих насекомых, чтобы разработать интегрированные меры по борьбе с ними.

Список литературы

1. Рукнидинов, К. Рекомендации по выращиванию цитрусовых культур в теплицах. / К. Рукнидинов. – Душанбе, 2014. – 82 с.

Ёфтаков Хасан, преподаватель кафедры общей биологии, Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, Республика Таджикистан.

Каримова Хуросон, магистр, Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, Республика Таджикистан.

УДК 52-17; 57.045

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОТОСИНТЕТИЧЕСКОГО
ГАЗООБМЕНА СЕЯНЦЕВ *Rhizophora apiculata***

Н. Г. Жиренко

Институт экологии и эволюции им. А. Н. Северцова РАН, Россия,
Совместный Российско-Вьетнамский Тропический
научно-исследовательский и технологический центр, Вьетнам
e-mail: nzhirenko@mail.ru

Аннотация: в работе представлены результаты исследования, связанного с изучением *in-situ* фотосинтетического газообмена на уровне листа сеянцев *Rhizophora apiculata* Blume, 1827. Исследования проводились в мангровых лесах Южного Вьетнама. Для описания зависимости интенсивности фотосинтетического газообмена от фотосинтетически активной радиации (ФАР) использовалось уравнение Михаэлиса – Мунтен. Получены уравнения, описывающие зависимость интенсивности фотосинтеза от температуры воздуха и концентрации CO₂ в нем. На основе полученных уравнений разработана математическая модель интенсивности фотосинтеза как функции ФАР, температуры и концентрации CO₂. Данную модель можно использовать при моделировании продуктивности растений в перспективе глобальных изменений климата, а также при пересчете фотосинтетического газообмена от уровня листа до уровня насаждения.

Abstract: the paper presents the results of a study related to the study of *in-situ* photosynthetic gas exchange at the level of leaves of seedlings of *Rhizophora apiculata* Blume, 1827. The research was carried out in the mangrove forests of South Vietnam. To describe the dependence of the intensity of photosynthetic gas exchange on photosynthetically active radiation (PAR), the Michaelis-Munten equation was used. Equations are obtained that describe the dependence of the intensity of photosynthesis on air temperature and CO₂ concentration in it. Based on the obtained equations, a mathematical model of the intensity of photosynthesis as a function of PAR, temperature, and CO₂ concentration was developed. This model can be used in modelling plant productivity from the perspective of global climate change, as well as in recalculating photosynthetic gas exchange from the leaf level to the stand level.

Ключевые слова: лист, интенсивность фотосинтеза, кривая светового отклика, температура воздуха, концентрация CO₂, математическое моделирование

Keywords: leaf, intensity of photosynthesis, light response curve, air temperature, CO₂ concentration, mathematical modeling.

Мангровые леса являются важной частью тропических прибрежных экосистем и характеризуются существенным участием в круговороте

углерода [1]. В связи с этим одним из основных направлений исследований в этих лесах являются исследования, связанные с их газообменом. Однако, несмотря на достаточную изученность этого направления в целом, мангровые насаждения Южного Вьетнама в этом аспекте исследований остаются в тени.

По нашим визуальным оценкам, наиболее распространенной породой в мангровых лесах Южного Вьетнама является Ризофора коротко-остроконечная (*Rhizophora apiculata* Blume, 1827). В некоторой степени уникальным является и то, что *R. apiculata* имеет фотосинтез C₄, что позволяет растению лучше адаптироваться для произрастания в условиях высоких температур и недостатка воды [2; 3].

В данной работе представлена разработанная нами математическая модель фотосинтетического газообмена сеянцев *R. apiculata*. Основой для построения модели явились результаты исследований in-situ фотосинтетического газообмена на уровне листа сеянцев в зависимости от факторов окружающей среды.

Материал и методы

Исследования проводились в 2020 г. в мангровом насаждении, расположенном на территории биосферного заповедника Can Gio, расположенного в 50 км от города Хошимина (10°28'36"N; 106°54'17"E) (Южный Вьетнам). В качестве исследуемого материала были выбраны сеянцы естественного происхождения *R. apiculata* возрастом около 5 лет.

Сеянцы произрастали по краю водного канала с его северной стороны и образовались в результате прорастания плавающих плодов. В полуденное время сеянцы затенялись произрастающей за ними древесно-кустарниковой растительностью. Количество исследуемых сеянцев n=14, их средняя высота h=88 см (SD=8 см), среднее количество листьев на сеянце N=10 (SD=5). Два раза в сутки сеянцы заливались водой в результате морских приливов и отливов.

Процессы фотосинтеза рассматривались с позиций газообмена CO₂. Интенсивность фотосинтетического газообмена (фотосинтез) измерялась с помощью газоанализирующей системы Portable Photosynthesis System LI-6800. Для освещения исследуемой части листа использовался источник света, спектр излучения которого состоял из красного ($\lambda=660$ нм) и синего ($\lambda=453$ нм) цветов в соотношении 9:1.

Для исследования использовались сформировавшиеся интактные листья, как правило, расположенные на предпоследнем узле побега. Измерения выполнялись в средней части листа. При проведении измерений, в измерительной камере LI-6800 устанавливались необходимые параметры микроклимата.

Текущие измерения осуществлялись на 2-4 случайно выбранных сеянцах с интервалом ~20 минут при следующих параметрах микроклимата:

концентрация CO_2 400 $\text{мкмоль} \cdot \text{моль}^{-1}$, влажность $\sim 65\%$, температура $\sim 32^\circ\text{C}$. Значения ФАР измерялись с помощью датчика Quantum Sensor LI-190R. Для построения суточных графических зависимостей использовались средние значения измеряемых величин.

При исследовании зависимости фотосинтеза от температуры в камере LI-6800 устанавливались следующие параметры микроклимата: освещенность 1000 $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$, концентрация CO_2 400 $\text{мкмоль} \cdot \text{моль}^{-1}$, влажность $\sim 60\%$. При исследовании зависимости фотосинтеза от концентрации CO_2 : освещенность 1000 $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$, температура 30°C , влажность $\sim 70\%$.

За основу при математическом описании кривой светового отклика фотосинтеза было взято уравнение Михаэлиса – Мунтен, которое мы использовали в модифицированной форме [0]:

$$A = A_m \cdot Q / (Q + K_M) + A_d, \quad (1)$$

где A – интенсивность фотосинтеза, $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$; A_m – максимальная интенсивность фотосинтеза, $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$; Q – ФАР, $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$; A_d – интенсивность дыхания при $Q=0$, $\text{мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$; K_M – константа Михаэлиса. При описании кривой светового отклика, мы использовали данные, полученные в первой половине дня.

Обработка полученных данных и построение графиков проводились с помощью среды MS Excel.

Результаты и обсуждение

Значения фотосинтеза в зависимости от ФАР, измеренные на сеянцах, отображены на рис. 1. Также на этом рисунке показана аппроксимирующая эти значения кривая, полученная согласно (1). Составляющие этого уравнения: $A_m = 13.5 \text{ мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$, $K_M = 204.2 \text{ мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$, $A_d = -1.0 \text{ мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$ ($R^2=0.95$, $n = 42$).

Насыщение фотосинтеза для этих сеянцев наступает при ФАР $\sim 1500 \text{ мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$. Данное значение в корне отличается от такового, представленного, например, в работе [5] и составляющее $\sim 400 \text{ мкмоль} \cdot \text{м}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$.

Зависимость фотосинтеза от температуры

Полученные значения фотосинтеза для сеянцев, как функции от температуры T воздуха, аппроксимируются квадратичным уравнением ($R^2=0.97$, $n=20$):

$$A(T) = -0.0889T^2 + 6.2453T - 100.84. \quad (2)$$

Экстремум этой функции соответствует значению $T=35^\circ\text{C}$. Следовательно, оптимальной температурой для фотосинтеза *R. apiculata* является $T_{opt}=(35 \pm 2)^\circ\text{C}$. Здесь можно отметить, что проведенные нами аналогичные исследования на взрослом дереве *R. apiculata*, дали такой же результат [6].

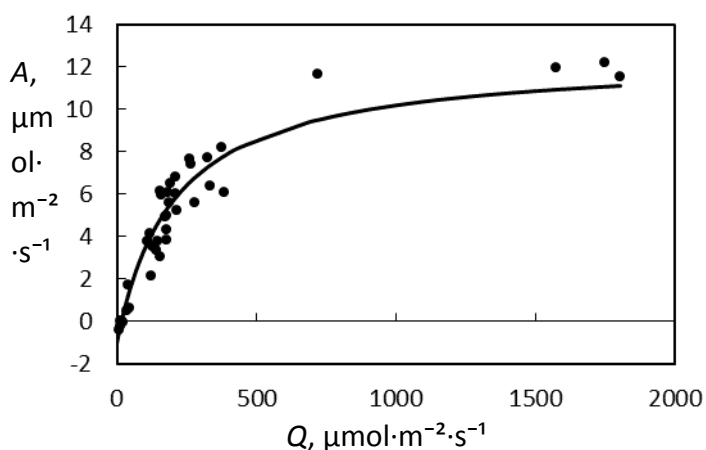


Рис. 1. Значения интенсивности фотосинтеза (A) от ФАР (Q), полученные на сеянцах *R. apiculata*, и аппроксимирующая эти значения кривая, полученная согласно уравнению (1).

Зависимость фотосинтеза от концентрации CO_2

Зависимость фотосинтеза *R. apiculata* от концентрации CO_2 в воздухе описывается квадратичным уравнением ($R^2=1.00$, $n=13$):

$$A(\text{CO}_2) = -8\text{E-}06(\text{CO}_2)^2 + 0.016 - 0.599. \quad (3)$$

Из этого уравнения следует, что в диапазоне рассматриваемых концентраций CO_2 , с ее увеличением фотосинтез закономерно увеличивается. Очевидно, что данное обстоятельство будет позитивно сказываться на росте растения [5].

Анализ функции (3) на экстремумы показывает, что увеличение фотосинтеза происходит до концентрации CO_2 в воздухе, достигающей ~ 1000 мкмоль·моль $^{-1}$. Интерполяция же полученных результатов позволяет нам сделать предположение, заключающееся в том, что при концентрации $\text{CO}_2 \sim 1000$ мкмоль·моль $^{-1}$, фотосинтез *R. apiculata* достигает максимальных величин и при дальнейших увеличениях концентрации CO_2 не увеличивается. Данное обстоятельство, в первую очередь, определяется максимальными возможностями фотосинтетического аппарата листа исследуемого растения.

Полученные зависимости фотосинтеза от температуры и концентрации CO_2 , находят свое подтверждение и в ряде работ, связанных с изучением влияния этих параметров на фотосинтез растений C_4 [7, 8, 9].

В нашем случае, например, если рассматривать самые оптимистические прогнозы, связанные с увеличением концентрации CO_2 в воздухе в ближайшее десятилетие с 412 ppm до 460 ppm (а такая концентрация уже наблюдается над городами), то интенсивность фотосинтеза у исследуемых сеянцев увеличится примерно на 6%. Подобная тенденция будет являться одним из инструментов стабилизации климата на Земле.

Математическая модель

При обработке полученных данных мы получили три уравнения (1), (2) и (3), описывающих зависимость интенсивности фотосинтеза от ФАР, температуры воздуха и концентрации CO_2 в нем. Анализ полученных уравнений и их математическая обработка позволили нам получить математическую модель, позволяющую получать значения фотосинтеза при различных комбинациях этих параметров:

$$A(Q, T, \text{CO}_2) = A(Q) + A(T) + A(\text{CO}_2) - 12,497. \quad (4)$$

При работе с уравнением (4), в случае получения отрицательных значений $A(Q, T, \text{CO}_2)$, их следует игнорировать. Это связано с тем, что в таком случае дыхание преобладает над фотосинтезом и мы имеем дело уже с другими закономерностями.

На рис. 2 представлена трехмерная модель, отображающая зависимость фотосинтеза для семян от ФАР и температуры воздуха, полученная при концентрации CO_2 $400 \text{ мкмоль} \cdot \text{моль}^{-1}$. Очевидно, что с ростом концентрации CO_2 , согласно уравнению (3), отображенная на рисунке поверхность будет приподниматься относительно оси OZ, а при ее уменьшении, наоборот, опускаться. Из полученной модели также видно, что основным ингибирующим фактором, влияющим на фотосинтез (если не брать во внимание ФАР), является отклонение температуры воздуха от оптимальных для роста *R. apiculata* значений.

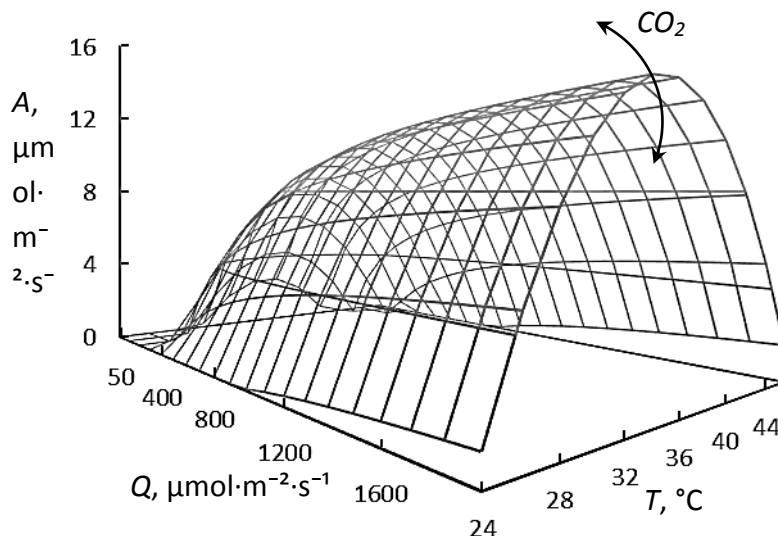


Рис. 2. Модель, отображающая зависимость интенсивности фотосинтеза (A) *R. apiculata*, от ФАР (Q) и температуры воздуха (T). Стелками показано направление поворота поверхности при изменениях концентрации CO_2 в воздухе.

Представленную модель можно использовать при моделировании продуктивности растений в перспективе глобальных изменений климата.

Полученные результаты относительно потоков углерода на уровне листа и соответствующие физиологические реакции на условия внешней среды будут способствовать лучшему теоретическому пониманию роста и развития растений этого вида, а также могут быть использованы при оценке фотосинтетического газообмена на уровне насаждения.

Список литературы

1. Saintilan, N., Khan, N. S., Ashe, E., Kelleway, J. J., Rogers, K., Woodroffe, C. D., & Horton, B. P. Thresholds of mangrove survival under rapid sea level rise. *Science*. – 2020. – 68(6495). – P. 1118-1121.
2. Slack, C. R., Hatch, M. D. Comparative studies on the activity of carboxylases and other enzymes in relation to the new pathway of photosynthetic carbon dioxide fixation in tropical grasses. *Biochem. J.* – 1967. – 103(3). – P. 660-665. – DOI: <https://doi.org/10.1042/bj1030660>.
3. Ehleringer, J., Björkman, O. Quantum Yields for CO₂ Uptake in C₃ and C₄ Plants: Dependence on Temperature, CO₂, and O₂ Concentration. *Plant Physiology*. – 1977. – 59(1). – P. 86-90.
4. Kaipainen, E. L. Parameters of Photosynthesis Light Curve in *Salix dasyclados* and Their Changes during the Growth Season. *Russian Journal of Plant Physiology*. – 2009. – 56. – P. 445-453.
5. Eong, O. J., Khoon, G. W., Clough, B. F. Structure and productivity of a 20-year-old stand of *Rhizophora apiculata* Bl. mangrove forest. *Journal of Biogeography*. – 1995. – 22. – P. 417-424.
6. Đỗ Phong, Lư, Zhirenko, N. G., Nguyễn, Thái Sơn, Nguyễn, Trung Đức, Huỳnh, Đức Hoàn, Nguyễn, Văn Thịnh. Photosynthetic characteristics of *Rhizophora apiculata* Blume in Can Gio mangrove forest, Ho Chi Minh City. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ nhiệt đới*. – 2021. – 22(05). – P. 3-15.
7. Alberto, A. M. P., Ziska, L. H., Cervancia, C. R., Manalo, P. A. The influence of increasing carbon dioxide and temperature on competitive interactions between a C₃ crop, rice (*Oryza sativa*) and a C₄ weed (*Echinochloa glabrescens*). *Australian Journal of Plant Physiology*. – 1996. – 23. P. 795-802.
8. Ghannoum, O., Caemmerer, S. V., Ziska, L. H., Conroy, J. P. The growth response of C₄ plants to rising atmospheric CO₂ partial pressure: a reassessment. *Plant, Cell and Environment*. – 2000. – 23(9). – P. 931-942.
9. Read, J. J., Morgan, J. A. Growth and partitioning in *Paspopyrum smithii* (C₃) and *Bouteloua gracilis* (C₄) as influenced by carbon dioxide and temperature. *Annals of Botany*. – 1996. – 77. – P. 487-496.

Жиренко Николай Георгиевич, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Институт экологии и эволюции им. А. Н. Северцова, РАН.

УДК 517.968.220

О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ МОДЕЛЬНЫХ ТРЕХМЕРНЫХ
СИММЕТРИЧНЫХ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ ТИПА
ВОЛЬТЕРРА С СИНГУЛЯРНЫМИ ГРАНИЧНЫМИ ОБЛАСТЯМИ В
ЯДРАХ

С. Б. Зарипов

ТТУ им. акад. М. С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

e-mail: Zaripov_s89@mail.ru

Аннотация: изучен новый класс модельных трехмерных интегральных уравнений вольтерровского типа, симметричный по одному из переменных, ядро которого имеет граничную и внутреннюю фиксированную сингулярную область. В данной работе находим решение модельных трехмерных симметричных интегральных уравнений, когда коэффициенты уравнения связаны условиями: $\mu_1 = \lambda_1 \lambda_2, \mu_2 = \lambda_1 \lambda_3, \mu_3 \neq \lambda_2 \lambda_3, \delta_3 = \lambda_1 \mu_3$.

Abstract: a new class of model three-dimensional integral equations of the Volterra type, symmetric in one of the variables, whose kernel has a boundary and internal fixed singular domain, is studied. In this work, we find the solution of model three-dimensional symmetric integral equations, when the coefficients of the equation are related by the conditions: $\mu_1 = \lambda_1 \lambda_2, \mu_2 = \lambda_1 \lambda_3, \mu_3 \neq \lambda_2 \lambda_3, \delta_3 = \lambda_1 \mu_3$.

Ключевые слова: трёхмерное интегральное уравнение, сингулярная область, симметричное уравнение, асимптотическая поведения.

Key words: three dimensional integral equation, singular domains, symmetrical equations, asymptotic behavior.

D обозначим $D = \{(x, y, z): -a < x < a, 0 < y < b, 0 < z < c\}$. Соответственно обозначим $D_0^- = \{-a < x < 0, 0 < y < b, 0 < z < c\}, D_0^+ = \{0 < x < a, 0 < y < b, 0 < z < c\}, D_1 = \{(x, y): -a < x < a, 0 < y < b, z = 0\}$, $D_2 = \{(x, z): -a < x < a, y = 0, 0 < z < c\}$, $D_3 = \{(x, z): x = 0, 0 < y < b, 0 < z < c\}$, $\Gamma_1 = \{x; -a < x < a, y = 0, z = 0\}$, $\Gamma_2 = \{y; x = 0, 0 < y < b, z = 0\}$, $\Gamma_3 = \{z; x = 0, y = 0, 0 < z < c\}$.

В области D рассмотрим трехмерное интегральное уравнение вида

$$\begin{aligned} \varphi(x, y, z) + \lambda_1 \int_{-x}^x \frac{\varphi(t, y, z)}{|t|} dt + \lambda_2 \int_0^y \frac{\varphi(x, s, z)}{s} ds + \lambda_3 \int_0^z \frac{\varphi(x, y, \tau)}{\tau} d\tau + \mu_1 \int_{-x}^x \frac{dt}{|t|} \int_0^y \frac{\varphi(t, s, z)}{s} ds + \\ + \mu_2 \int_{-x}^x \frac{dt}{|t|} \int_0^z \frac{\varphi(t, y, \tau)}{\tau} d\tau + \mu_3 \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z \frac{\varphi(x, s, \tau)}{\tau} d\tau = F_1(x, y, z), \end{aligned} \quad (1)$$

$$\text{где } F_1(x, y, z) = f(x, y, z) - \delta_3 \int_{-x}^x \frac{dt}{|t|} \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z \frac{\varphi(t, s, \tau)}{\tau} d\tau.$$

где $\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3, \mu_1, \mu_2, \mu_3, \delta_3$ – заданные постоянные, $f(x, y, z)$ – заданная, $\varphi(x, y, z)$ – искомая функции. Решение уравнения (1) будем искать в классе

функций $\varphi(x, y, z) \in C(\overline{D})$, обращающихся в нуль в особых областях $D_j (1 \leq j \leq 3)$.

Пусть коэффициенты трехмерного симметричного интегрального уравнения (1) между собой связаны равенствами:

$$\mu_1 = \lambda_1 \lambda_2, \mu_2 = \lambda_1 \lambda_3, \mu_3 \neq \lambda_2 \lambda_3, \delta_3 = \lambda_1 \mu_3.$$

Согласно [2], уравнение (1) представим в виде

$$\Omega(x, y, z) + \lambda_2 \int_0^y \frac{\Omega(x, s, z)}{s} ds + \lambda_3 \int_0^z \left[\Omega(x, y, \tau) + \lambda_2 \int_0^y \frac{\Omega(x, y, \tau)}{s} ds \right] \frac{d\tau}{\tau} = f(x, y, z) +$$

$$+ \delta_1 \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z \frac{\Omega(x, s, \tau)}{\tau} d\tau, \delta_1 = \lambda_2 \lambda_3 - \mu_3.$$

Если функцию

$$F_1(x, y, z) = f(x, y, z) + \delta_1 \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z \frac{\Omega(x, s, \tau)}{\tau} d\tau,$$

считать известной, тогда задача о нахождении решения трёхмерного симметричного интегрального уравнения сведется к решению интегрального уравнения вида

$$\Omega(x, y, z) + \lambda_2 \int_0^y \frac{\Omega(x, s, z)}{s} ds + \lambda_3 \int_0^z \left[\Omega(x, y, \tau) + \lambda_2 \int_0^y \frac{\Omega(x, y, \tau)}{s} ds \right] \frac{d\tau}{\tau} = F_1(x, y, z)$$

Вводя новую неизвестную функцию

$$\Omega(x, y, z) + \lambda_2 \int_0^y \frac{\Omega(x, s, z)}{s} ds = \psi(x, y, z) \quad (2)$$

приходим к решению одномерного симметричного интегрального уравнения

$$\psi(x, y, z) + \lambda_3 \int_0^z \frac{\psi(x, y, \tau)}{\tau} d\tau = F_1(x, y, z). \quad (3)$$

Если $\lambda_3 < 0$ и функция $F_1(x, y, 0) = 0$ с асимптотическим поведением

$$F_1(x, y, z) = o[z^{\gamma_4}], \quad \gamma_4 > |\lambda_3|, \quad \text{при } z \rightarrow 0,$$

тогда решение одномерного симметричного уравнения (3), согласно [2], выражается формулой

$$\Psi(x, y, z) = z^{|\lambda_3|} c_{1,\alpha}(x, y) + F_1(x, y, z) - \lambda_3 \int_0^z \left(\frac{z}{\tau} \right)^{|\lambda_3|} \frac{F_1(x, y, \tau)}{\tau} d\tau, \quad (4)$$

где $c_{1,\alpha}(x, y)$ — произвольная функция точек области D_1 . Если $\lambda_3 > 0$

и $F_1(x, y, c) = 0$ с асимптотическим поведением

$$F_1(x, y, z) = o[(z)^\varepsilon], \quad \varepsilon > 0 \quad \text{при } z \rightarrow 0,$$

тогда решение симметричного уравнения (3) выражается формулой

$$\Psi(x, y, z) = F_1(x, y, z) - \lambda_3 \int_0^z \left(\frac{z}{\tau} \right)^{|\lambda_3|} \frac{F_1(x, y, \tau)}{\tau} d\tau$$

Аналогично решение уравнения (2) при $\lambda_2 < 0$, дается формулой

$$\Omega(x, y, z) = y^{|\lambda_2|} c_{2,\alpha}(x, z) + \Psi(x, y, z) - \lambda_2 \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|} \frac{\Psi(x, s, z)}{s} ds, \quad (5)$$

где $c_{2,\alpha}(x, z)$ – произвольная функция точек области D_2 . Решение вида (5) получено при условии, что $\psi(x, 0, z) = 0$ с асимптотическим поведением

$$\psi(x, y, z) = o[y^{\gamma_2}], \quad \gamma_2 > |\lambda_2| \quad (6)$$

Функция $\psi(x, y, z)$ при $y \rightarrow 0$ будет обладать свойством (6) тогда, когда $F_1(x, 0, z) = 0$ с асимптотическим поведением

$$F_1(x, y, z) = o[y^{\gamma_2}], \quad \text{при } y \rightarrow 0$$

и $c_{1,\alpha}(x, 0) = 0$ с асимптотическим поведением

$$c_{1,\alpha}(x, y) = o[y^{\gamma_2}], \quad \text{при } y \rightarrow 0.$$

Если $\lambda_2 > 0$ и $\psi(x, 0, z) = 0$ с асимптотическим поведением

$$\psi(x, y, z) = o[y^\varepsilon], \quad \varepsilon > 0 \quad \text{при } y \rightarrow 0,$$

тогда решение одномерного интегрального уравнения (2) выражается формулой

$$\Omega(x, y, z) = \Psi(x, y, z) - \lambda_2 \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|} \frac{\Psi(x, s, z)}{s} ds.$$

При $\lambda_2 < 0$, $\lambda_3 < 0$ в равенстве (5) вместо функции $\psi(x, y, z)$, подставляя ее значение из формулы (4), будем иметь

$$\begin{aligned} \Omega(x, y, z) = & y^{|\lambda_2|} c_{2,\alpha}(x, z) + z^{|\lambda_3|} c_{1,\alpha}(x, y) + F_1(x, y, z) - \lambda_3 \int_0^z \left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|} \frac{F_1(x, y, \tau)}{\tau} d\tau - \\ & - z^{\lambda_3} \lambda_2 \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|} \frac{c_{1,\alpha}(x, s)}{s} ds - \lambda_2 \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|} \frac{F_1(x, s, z)}{s} ds + \lambda_2 \lambda_3 \int_0^y \left(\frac{y}{s}\right)^{|\lambda_2|} \frac{ds}{s} \cdot \\ & \cdot \int_0^z \left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|} \frac{F_1(x, s, \tau)}{\tau} d\tau \equiv T^{-1}_{b,c} [c_{1,\alpha}(x, s), c_{2,\alpha}(x, z), F_1(x, y, z)]. \end{aligned}$$

В последнем равенстве вместо $F_1(x, y, z)$ подставляя ее значение, после переноса в левую часть все слагаемые, которые зависят от неизвестной функции $W(x, y, z)$ и совершая некоторые преобразования, приходим к решению следующего интегрального уравнения:

$$\Omega(x, y, z) - \delta_1 \int_0^y \left(\frac{y}{s_1}\right)^{|\lambda_2|} \frac{ds}{s} \int_0^z \left(\frac{z}{\tau}\right)^{|\lambda_3|} \frac{\Omega(x, s, \tau)}{\tau} d\tau \equiv T^{-1}_{b,c} [c_{1,\alpha}(x, s), c_{2,\alpha}(x, z), f(x, y, z)].$$

Вводя в рассмотрение новую неизвестную функцию

$$R(x, y, z) = \Omega(x, s, \tau) \cdot y^{-|\lambda_2|} z^{-|\lambda_3|},$$

приходим к решению следующего интегрального уравнения

$$R(x, y, z) - \delta_1 \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z \frac{R(x, s, \tau)}{\tau} d\tau = E(x, y, z),$$

(7)

где

$$\begin{aligned}
E(x, y, z) = & y^{-|\lambda_2|} c_{2,\alpha}(x, z) + z^{-|\lambda_3|} c_{1,\alpha}(x, y) - \lambda_2 \int_0^y \frac{s^{-|\lambda_2|}}{s} c_{1,\alpha}(x, s) ds + f(x, y, z) \times \\
& \times y^{-|\lambda_2|} z^{-|\lambda_3|} - \lambda_2 \int_0^y s^{-|\lambda_2|} z^{-|\lambda_3|} \frac{f(x, s, z)}{s} ds - \lambda_3 \int_0^z y^{-|\lambda_2|} \tau^{-|\lambda_3|} f(x, y, \tau) \frac{d\tau}{\tau} + \\
& + \lambda_2 \lambda_3 \int_0^y \frac{ds}{s} \int_0^z y^{-|\lambda_2|} \tau^{-|\lambda_3|} f(x, y, \tau) \frac{d\tau}{\tau}.
\end{aligned}$$

Решение уравнения (7) будем искать в виде

$$R(x, y, z) = \sum_{k=0}^{\infty} z^{k+\gamma} R_k(x, y) \quad (8)$$

где $R_k(x, y)$ неизвестные функции точек области D . При этом будем предполагать, что функция $E(x, y, z)$ также разлагается в равномерно сходящийся ряд

$$E(x, y, z) = \sum_{k=0}^{\infty} z^{k+\gamma} E_k(x, y).$$

где $E_k(x, y)$ — известные функции. Пусть функция $f(x, y, z)$ представима в виде равномерно — сходящегося обобщенного ряд по степеням z :

$$f(x, y, z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|} (z - c)^{|E|} \sum_{k=0}^{\infty} z^{k+\gamma} f_k(x, y) \quad (9)$$

где $f_k(x, y)$ — известные функции точек области D .

Согласно [4], после некоторых преобразований получим неизвестные функции $R_k(x, y)$ в виде

$$R_k(x, y) = y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + C_k(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \left(f_k(x, y) - \lambda_2 \int_0^y \frac{f_k(x, s)}{s} ds \right) - \frac{\delta_1}{k+\gamma}.$$

$$\int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \left\{ C_k(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \left(f_k(x, s) - \lambda_2 \int_0^s \frac{f_k(x, s_1)}{s_1} ds_1 \right) \right\} \frac{ds}{s},$$

где $C_k(x)$ — произвольные функции точек Γ_1 . Но для сходимости интегралов в левой части выше приведенного равенства необходимо выполнение условий $C_k(x) = f_k(x, b) = 0$. Тогда имеем

$$R_k(x, y) = y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \left[f_k(x, y) - (\lambda_2 + 1) \int_0^y \frac{f_k(x, s)}{s} ds + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \right.$$

$$\left. \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x, s)}{s} ds \right], \quad k = 0, 1, 2, 3, \dots$$

В равенство (8) вместо $R_k(x, y)$ подставляя их значения из (7), находим решение интегрального уравнения (7), функцию $R(x, y, z)$. После в равенстве $\Omega(x, y, z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|} R(x, y, z)$, вместо $R(x, y, z)$ подставляя ее значение, находим

$$\Omega(x, y, z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3| + \gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k \left\{ y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} C_4(x) + \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \left[f_k(x, y) - f_k(x, 0) - (\lambda_2 + 1) \int_0^y \frac{f_k(x, s)}{s} ds + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \cdot \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x, s)}{s} ds \right] \right\}, \quad (10)$$

Формула (10) получена при условии $f_k(x, 0) = 0$ с асимптотическим поведением

$$f_k(x, y) = o[y^\varepsilon], \quad \varepsilon > 0 \quad \text{при} \quad y \rightarrow b$$

Теперь, согласно [3] находим решение уравнения (1) по формуле. Причем формула (7) получена при предположении, что $\Omega(0, y, z) = 0$ с асимптотическим поведением

$$\Omega(x, y, z) = o[x^{\gamma_3}], \quad \gamma_3 > |\lambda_1| \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0 \quad (11)$$

Асимптотическая формула (11) справедлива, если $C_4(0) = 0$, $f_k(0, y) = 0$ со следующими асимптотическими поведением

$$C_4(x) = o[x^{\gamma_3}], \quad \gamma_3 > |\lambda_1| \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0$$

$$f_k(x, y) = o[x^{\gamma_3}], \quad \gamma_3 > |\lambda_1| \quad \text{при} \quad x \rightarrow 0$$

В формуле (7) в место $\Omega(x, y, z)$ подставляя ее значение по формуле (9) находим решение уравнение (1):

$$\varphi(x, y, z) = \begin{cases} f(c_4(x)) + \varphi_1^{\delta_1}(x, y, z) \\ f(c_4(-x)) + \varphi_1^{\delta_2}(x, y, z) \end{cases} \quad (12)$$

где

$$\begin{aligned} \varphi_1^{\delta_1}(x, y, z) &= y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3| + \gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k \left\{ \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) [f_k(x, y) + f_k(-x, y) - (\lambda_2 + 1) \cdot \right. \\ &\cdot \int_0^y \frac{f_k(x, s) + f_k(-x, s)}{s} ds - \lambda_1 \int_0^x |t|^{-1} [f_k(x, y) + f_k(-x, y)] dt] + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \cdot \\ &\cdot \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x, s) + f_k(-x, s)}{s} ds + \lambda_1 (\lambda_2 + 1) \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \int_0^x |t|^{-1} \int_0^y \frac{f_k(t, s) + f_k(-t, s)}{s} ds + \\ &+ \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \int_0^x |t|^{-1} \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(t, s) + f_k(-t, s)}{s} ds \}. \\ f(c_4(x)) &= y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3| + \gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \left[c_4(x) - \lambda_1 \int_0^x t^{-1} [c_4(t) + c_4(-t)] dt \right]. \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \varphi_1^{\delta_2}(x, y, z) = & y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|+\gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k \left\{ \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) [f_k(x, y) + f_k(-x, y) - (\lambda_2 + 1) \cdot \right. \\ & \cdot \int_0^y \frac{f_k(x, s) + f_k(-x, s)}{s} ds + \lambda_1 \int_0^x |t|^{-1} [f_k(x, y) + f_k(-x, y)] dt] + \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \cdot \\ & \cdot \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(x, s) + f_k(-x, s)}{s} ds - \lambda_1 (\lambda_2 + 1) \left(\frac{k+\gamma-E}{k+\gamma} \right) \int_0^x |t|^{-1} \int_0^y \frac{f_k(t, s) + f_k(-t, s)}{s} ds - \\ & \left. - \left(\frac{k+\gamma+\delta_1}{k+\gamma} \right) \int_0^x |t|^{-1} \int_0^y \left(\frac{y}{s} \right)^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \frac{f_k(t, s) + f_k(-t, s)}{s} ds \right\} \cdot \\ & f(c_4(-x)) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|+\gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k y^{\frac{|\delta_1|}{k+\gamma}} \left[c_4(x) + \lambda_1 \int_0^x t^{-1} [c_4(t) + c_4(-t)] dt \right]. \end{aligned}$$

где $c_4(x)$ – произвольные функции точек ребра $\Gamma_1 = \{-a < x < a, y = 0, z = 0\}$, Таким образом, доказано:

Теорема 1. Пусть в уравнении (1) параметры $\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3, \mu_1, \mu_2, \mu_3, \delta_3$ удовлетворяют условиям: $\mu_1 = \lambda_1 \lambda_2, \mu_2 = \lambda_1 \lambda_3, \mu_3 \neq \lambda_2 \lambda_3, \delta_3 = \lambda_1 \mu_3, \lambda_1 < 0, \lambda_2 < 0, \lambda_3 < 0, \delta_1 < 0$. Функция $f(x, y, z) \in C(\overline{D})$ и представима в виде (9), где $f_k(x, y) \in C(\overline{D})$, $f_k(0, 0) = 0$ с асимптотическим поведением

$$f_k(x, y) = o\left[x^{\gamma_3} y^{\gamma_k^1}\right], \quad \gamma_3 > |A|, \quad \gamma_k^1 > \frac{|\delta_1|}{k+\gamma}, \quad k = 0, 1, 2, 3, \dots, \quad \text{при } (x, y) \rightarrow (0, 0).$$

Тогда любое решение уравнения (1) из класса функций $\varphi(x, y, z)$, представимых в виде

$\varphi(x, y, z) = y^{|\lambda_2|} z^{|\lambda_3|+\gamma} \sum_{k=0}^{\infty} z^k \varphi_k(x, y)$, дается формулой (12), где $c_4(x)$ – произвольные функции точек ребра $\Gamma_1 = \{-a < x < a, y = 0, z = 0\}$.

Список литературы

1. Раджабов, Н. Двухмерные симметричные интегральные уравнения типа вольтерра с сингулярными и сверхсингулярными линиями / Н. Раджабов, С. Зарипов. – GERMANY : LAPLAMBERT Academic Publishing, 2019. – 112 с.
2. Раджабов, Н. Интегральные уравнения типов Вольтерра с фиксированными граничными и внутренними сингулярными и сверхсингулярными ядрами и их приложения / Н. Раджабов. – Душанбе, 2007. – 221 с.
3. Зарипов, С. Б. Повторное интегральное уравнение вольтеровского типа с сингулярными граничными областями в ядрах / С. Б. Зарипов // Материалы IV международной научно-практической конференции. Инновации в

образовании : научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. «Воронежский государственный технический университет » в городе Борисоглебске. – Москва, 2022. – С. 139-142.

4. Зарипов, С. Б. Муодилаҳои интегралӣ дученака ва сеченакаи симметрии намуди вольтерра бо хатҳо ва соҳаҳои сингуляр ва суперсингуляр / С. Б. Зарипов. – Душанбе : ТТУ им. акад. М. С. Осим, 2021. – 131 с.

5. Зарипов, С. Б. Трехмерного симметричного интегрального уравнения типа вольтерра с сингулярной областей / С. Б. Зарипов // Материалы V Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки образования в современном вузе» (16-18 сентября 2021 г.). – Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал, 2021. – С. 69-75.

Зарипов Сухроб Бобокулович, кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, Таджикистан, г. Душанбе.

УДК 517.968.220

**ИССЛЕДОВАНИЕ НЕМОДЕЛЬНОГО ДВУХМЕРНОГО
СИММЕТРИЧНОГО ИНТЕГРАЛЬНОГО УРАВНЕНИЯ С
СВЕРХСИНГУЛЯРНЫМИ ЛИНИЯМИ В ЧАСТНОМ СЛУЧАЕ**

С. Б. Зарипов, Д. А. Мирзоев

ТТУ им. академика М. С. Осими, г. Душанбе, Таджикистан

e-mail: Zaripov_s89@mail.ru

Аннотация: изучен новый класс немодельных двухмерных интегральных уравнений вольтерровского типа, симметричный по одному из переменных x , ядро которого имеет граничную и внутреннюю фиксированную сверхсингулярную линию. Целью работы является о нахождение явное решение для двухмерного симметричного интегрального уравнения типа Вольтерра с сверхсингулярными линиями в частном случае. В тех случаях, когда общее решение симметричного интегрального уравнения содержит произвольные функции, можно ставятся и исследуются граничные задачи.

Ключевые слова: двухмерное интегральное уравнение, сверхсингулярная линия, асимптотическая поведения, симметричное уравнение, граничная задач.

Abstract: a new class of non-model two-dimensional integral equations of the Volterra type, symmetric in one of the variables x , whose kernel has a boundary and internal fixed supersingular line, has been studied. The aim of the paper is to find an explicit solution for a two-dimensional symmetric Volterra-type integral equation with supersingular lines in a particular case. In cases where the general

solution of a symmetric integral equation contains arbitrary functions, boundary problems can be posed and studied.

Key words: two dimensional integral equation, supersingular lines, symmetrical equations, boundary problems.

При помощи D_0 обозначим прямоугольник $D_0 = \{(x, y): -a < x < a, 0 < y < b\}$. Соответственно обозначим $D_0^- = \{-a < x < 0, 0 < y < b\}$, $D_0^+ = \{0 < x < a, 0 < y < b\}$, $\Gamma_0 = \{-a < x < a, y = 0\}$, $\Gamma_1 = \{x = 0, 0 < y < b\}$.

В области D_0 рассмотрим немодельное двумерное интегральное уравнения типа Вольтерра вида:

$$\begin{aligned} \varphi(x, y) + \int_{-x}^x \frac{K_1(x, y, t)}{|t|^\alpha} \varphi(t, y) dt + \int_0^y \frac{K_2(x, y, s)}{s^\beta} \varphi(x, s) ds + \\ + \int_{-x}^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \int_0^y \frac{K_3(x, y, t, s)}{s^\beta} \varphi(t, s) ds = f(x, y), \end{aligned} \quad (1)$$

где $\alpha = \text{const} > 1$, $\beta = \text{const} > 1$, $K_1(x, y, t)$, $K_2(x, y, s)$, $K_3(x, y, t, s)$, $f(x, y)$ - заданные непрерывные функции, причем $K_1(0, 0, t) \neq 0$, $K_2(0, 0, s) \neq 0$, $K_3(0, 0, t, s) \neq 0$, в области D_0 .

Используя метод, разработанный в [1], задача нахождения решения двумерного интегрального уравнения (1) сводится к нахождению решения системы интегральных уравнений вида:

$$\begin{aligned} \varphi_2(x, y) - \int_0^x \frac{K_1(x, y, t)}{|t|^\alpha} (\varphi_1(t, y) + \varphi_2(t, y)) dt + \int_0^y \frac{K_2(x, y, s)}{s^\beta} \varphi_2(x, s) ds - \\ - \int_0^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \int_0^y \frac{K_3(x, y, t, s)}{s^\beta} (\varphi_1(t, s) + \varphi_2(t, s)) ds = f(-x, y), \end{aligned} \quad (2)$$

$$\begin{aligned} \varphi_1(x, y) + \int_0^x \frac{K_1(x, y, t)}{|t|^\alpha} (\varphi_1(t, y) + \varphi_2(t, y)) dt + \int_0^y \frac{K_2(x, y, s)}{s^\beta} \varphi_1(x, s) ds + \\ + \int_0^x \frac{dt}{|t|^\alpha} \int_0^y \frac{K_3(x, y, t, s)}{s^\beta} (\varphi_1(t, s) + \varphi_2(t, s)) ds = f(x, y). \end{aligned} \quad (3)$$

Сложив равенства (2) и (3), получим:

$$\begin{aligned} \varphi_2(x, y) + \varphi_1(x, y) + \int_0^y s^{-\beta} K_2(x, y, s) [\varphi_2(x, s) + \varphi_1(x, s)] ds \\ = f(-x, y) + f(x, y). \end{aligned} \quad (4)$$

Введём обозначения:

$$\Psi(x, y) = \varphi_1(x, y) + \varphi_2(x, y), \quad F(x, y) = f(-x, y) + f(x, y).$$

Тогда уравнение (4) примет вид:

$$\Psi(x, y) + \int_0^y s^{-\beta} K_2(x, y, s) \Psi(x, s) ds = F(x, y). \quad (5)$$

Пусть в уравнении (4) функции $\varphi_2(x, y)$ и $f(x, y)$ являются четными т.е. $\varphi_2(x, y) = \varphi_1(x, y)$ и $f(-x, y) = f(x, y)$. Тогда из интегрального уравнения (5) приходим к решению интегрального уравнения:

$$2\varphi_1(x, y) + \int_0^y 2s^{-\beta} K_2(x, y, s) \varphi_1(x, s) ds = 2f(x, y). \quad (6)$$

Используя выше приведение рассуждение нахождения решения интегрального уравнения (5), уравнение (6) представим в виде

$$\begin{aligned} \varphi_1(x, y) + \int_0^y s^{-\beta} B(s) \varphi_1(x, s) ds \\ = F_1(x, y), \end{aligned} \quad (7)$$

где

$$F_1(x, y) = f(x, y) - \int_0^y [K_2(x, y, s) - K_2(0, 0, s)] \frac{\varphi_1(x, s)}{s^\beta} ds.$$

Решение уравнения (7), согласно [2], выражается формулой:

$$\begin{aligned} \varphi_1(x, y) = \exp \left[B(0) \omega_\beta(y) - W_b^\beta(y) \right] c_1(x) + F_1(x, y) - \int_0^y \exp[B(0) \cdot \\ \cdot (\omega_\beta(y) - \omega_\beta(s)) + W_b^\beta(s) - W_b^\beta(y)] F_1(x, s) B(s) s^{-\beta} ds, \end{aligned} \quad (8)$$

где $c_1(x)$ – произвольная функция на Γ_0 . Решение вида (8) получено в случае, когда функция $f(x, y) \in C(\bar{D})$, $f(0, 0) = 0$ со следующим асимптотическим поведением:

$$f(x, y) = o \left[\exp \left(B(0) \omega_\beta(y) \right) y^{\gamma_1} |x|^{\gamma_2} \right], \quad \gamma_1 > \alpha - 1, \gamma_2 > \beta - 1 \text{ при } y \rightarrow 0. \quad (8^*)$$

Используя методику нахождения решения интегрального уравнения, разработанную в [2], получим решение уравнения (7) при $B(0) < 0$ в виде:

$$\begin{aligned} \varphi_1(x, y) &= Y(x, y) - \lambda \int_0^y \Gamma_2(x, y, s) Y(x, s) ds \\ &= G^{B(0), \beta} [c_1(x), f(x, y)], \end{aligned} \quad (9)$$

Интеграл в равенство (9) сходится, если $f(x, y) \in C(\bar{D})$, $f(0,0) = 0$ с асимптотическим поведением (8*).

Таким образом, доказано:

Теорема 1. *Предположим, что в интегральном уравнении (1) $\alpha = \text{const} > 1$, $\beta = \text{const} > 1$, $B(0) < 0$, разность $K_2(x, y, s) - K_2(0, 0, s)$ в окрестности $y=0$, обращается в нуль со следующим асимптотическим поведением:*

$$|K_2(x, y, s) - K_2(0, 0, s)| \leq H_1 s^{\sigma_1} y^{\sigma_2}, \sigma_1 > \beta - 1, \sigma_2 > 0.$$

Кроме того, допустим что $\varphi_2(x, y)$, $f(x, y)$ - четные функции, $f(x, y) \in C(\bar{D})$, $f(0,0) = 0$ с асимптотическим поведением (8). Тогда интегральное уравнение (1) в классе $C(\bar{D})$, обращающиеся в нуль начале координат всегда разрешимо, его общее решение содержит одну произвольную функцию одной переменной и выражается формулами (9), где $c_1(x)$ – произвольная непрерывная функция на Γ_0 , причем $c_1(0) = 0$ и ее поведение определяется с асимптотическими формулами $c_1(x) = o(|x|^{\gamma_3})$, $\gamma_3 > \alpha - 1$. при $x \rightarrow 0$.*

Список литературы

1. Раджабов, Н., Двухмерные симметричные интегральные уравнения типа Вольтерра с сингулярными и сверхсингулярными линиями / Н. Раджабов, С. Б. Зарипов. – GERMANY : LAPLAMBERT Academic Publishing, 2019. – 112 с.
2. Зарипов, С. Б. Повторное интегральное уравнение вольтерровского типа с сингулярными граничными областями в ядрах / С. Б. Зарипов // Инновации в образовании: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. Материалы IV международной научно-практической конференции Воронежского государственного технического университета в городе Борисоглебске. – Москва, 2022. – С. 139-142.
3. Зарипов, С. Б. К теории трехмерного симметричного интегрального уравнения типа вольтерра с сингулярной областью / С. Б. Зарипов // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», 15-16 октября 2021 г. – Москва : Издательство «Перо», 2021. – 713с. с ил. – С. 515-521.

Зарипов Сухроб Бобокулович, кандидат физико-математических наук, старший преподаватель кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, Таджикистан, г. Душанбе
 Мирзоев Джумахон Азизович, старший преподаватель кафедры высшей математики, Таджикский технический университет им. акад. М. С. Осими, Таджикистан, г. Душанбе

УДК 372.853:004.94

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ C# ДЛЯ РЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

В. В. Казанцев, С. В. Козлов

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

e-mail: valera.kaz2017@yandex.ru, svkozlov1981@yandex.ru

Аннотация: в статье обсуждается потенциал применения инструментальных сред для реализации межпредметного взаимодействия физики и информатики. Предлагается для организации физических вычислений использовать разработанный специализированный калькулятор. На примере созданного в среде C# компьютерного приложения для решения заданий физики атома, демонстрируются возможности программы при решении расчетных задач. Актуальность статьи связана с необходимостью осуществления междисциплинарного взаимодействия учебных предметов на современном этапе развития системы обучения.

Abstract: the article discusses the potential for the use of instrumental environments for the implementation of inter-point interaction between physics and computer science. It is proposed to use a developed specialized calculator to organize physical calculations. Using the example of a computer application created in C # environment for solving tasks of atomic physics, the capabilities of the program in solving calculation problems are demonstrated. The relevance of the article is associated with the need for interdisciplinary interaction of educational subjects at the current stage of the development of the training system.

Ключевые слова: физика, информатика, среда программирования C#, IT-технологии, межпредметные связи.

Keywords: physics, computer science, programming environment C#, IT technologies, interdisciplinary relations.

Взаимопроникновение учебных предметов естественнонаучного профиля широко и многогранно [1; 2]. В условиях цифровизации системы образования [3; 4] ярко демонстрирует этот факт межпредметное взаимодействие физики и информатики. В информатике изучают физические основы компьютерной техники. В физике IT-технологии позволяют моделировать решение задач практики в средах программных приложений [5; 6]. Остановимся более подробно на использовании возможностей языка программирования C# для организации физических вычислений.

Такой язык программирования, как C#, является фактически универсальным. Несмотря на то что этот язык компания Microsoft делала

под свои внутренние проекты, он стал доступен всем пользователям без ограничений: как для личного использования, так и применения в бизнес-сегменте, и это хорошо. В среде программирования C# можно создать игры для мобильных устройств с любой операционной системой, построить и обучить нейросеть, создать любое программное приложение для компьютеров [7; 8]. В языке C# также можно осуществить веб-разработку, разработать базу данных и многое другое. Данная среда в настоящий момент является кроссплатформенной, что позволяет работать с ней на любом устройстве и архитектуре, но «любимчик» этой среды – операционная система MSWindows, хотя это особо ни на что и не влияет. Язык C# используют в том числе такие крупные компания, как Тесла, Майкрософт, Сбербанк, Яндекс. При этом его возможности таковы, что его можно применить в повседневной жизни, например в образовании. Далее продемонстрируем, каким образом можно с помощью языка C# осуществить решение задач по физике.

Рассмотрим первый пример, как можно использовать среду C# для решения любых вычислительных задач из области физики. Для этого была разработана физическая программа-калькулятор с использованием приложения WindowsForms, в которой пользователь может через закон Ома найти нужную ему величину, зная пару исходных величин. В программе реализован выбор нужных величин через компонент ComboBox, в котором можно выбрать одну из величин для расчета: силу тока, сопротивление, напряжение. Соответственно, если пользователь выбирает найти силу тока, то нужно ввести сопротивление и напряжение, и тому подобное. Вычисления реализованы по нажатию на кнопке «Рассчитать». Программный код для кнопки с захватом других элементов представлен ниже:

```
private void button1_Click(object sender, EventArgs e)
{
    double R, U, I;
    switch (comboBox1.Text)
    {
        case "Силаток":
            U = Convert.ToDouble(textBox1.Text);
            R = Convert.ToDouble(textBox2.Text);
            try
            {
                textBox3.Text = Convert.ToString(U / R);
            }
            catch (Exception ex)
            {
                textBox3.Text = "NO";
            }
            break;
        case "Сопротивление":
            U = Convert.ToDouble(textBox1.Text);
            I = Convert.ToDouble(textBox3.Text);
            try
```

```

        { textBox2.Text = Convert.ToString(U / I); }
        catch (Exception ex)
        { textBox3.Text = "NO"; }
        break;
    case "Напряжение":
        R = Convert.ToDouble(textBox2.Text);
        I = Convert.ToDouble(textBox3.Text);
        try
        { textBox1.Text = Convert.ToString(R * I); }
        catch (Exception ex)
        { textBox3.Text = "NO"; }
        break;
    }
}

```

Также можно разом очистить все поля, включая компонент формы ComboBox. Для этого выделена отдельная кнопка с названием Clean, код для которой прописан далее:

```

private void button2_Click(object sender, EventArgs e)
{
    textBox1.Text = "";
    textBox2.Text = "";
    textBox3.Text = "";
    comboBox1.Text = "";
}

```

Внешний вид программы (рис. 1):

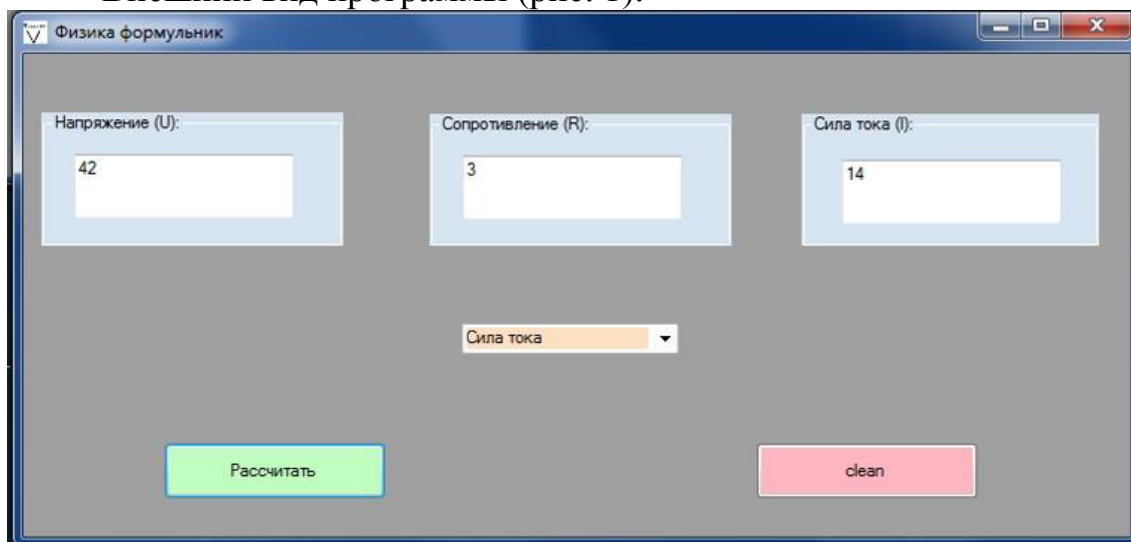


Рис. 1. Вычисление физических величин в законе Ома

Теперь рассмотрим создание программы на языке C#, с помощью которой можно продемонстрировать учащимся решение задания №10 ОГЭ по физике. Остановимся более подробно на тех типах задания этого номера, где требуется найти определенное значение характеристики частицы с помощью знаний физики атома.

В функционале программы будет три кнопки с названиями: «Рассчитать значение», «Очистить», «Инфо». Пользователю предоставляется на выбор расчет определенного значения, которое ему нужно. В поле ComboBox он может выбрать один из следующих параметров для дальнейшей работы с программой: «Рассчитать зарядовое число частицы X», «Рассчитать массовое число частицы X», «Рассчитать количество протонов атома X», «Рассчитать количество нейтронов атома X», «Сколько нейтронов содержит ядро изотопа X?». Кнопка «Рассчитать значение», размещенная на форме проекта, отвечает за событийное нажатие на ней, для запуска соответствующих вычислений.

Чтобы пользователь мог вводить переменные и программа ими могла оперировать, введем переменные t типа `int` и `string` с различными индексами. Название этих переменных происходит от `textBox`, потому что данные будут браться из текстовых полей. Одновременно, вводя переменные, мы должны учесть, что какие-то поля будут пустыми и может возникнуть коллизия `FormatException`. Чтобы этого не произошло, был разработан специальный блок условий, которые проверяют наличие нужных символов во всех полях `textBox`: если значения есть внутри поля, то происходит считывание данных, если значений нет, то выполняется выход из блока условий и продолжение работы программы в обычном режиме. Код, с помощью которого это реализуется в программе, представлен ниже:

```
int t1, t2, t5, t6, t8, t9, t10, t12, t13, t16, t15;
    t8 = 0; t9 = 0; t12 = 0; t13 = 0; t16 = 0; t15 = 0; t1 = 0; t2 = 0; t5 =
0; t6 = 0;
    string t3 = Convert.ToString(textBox3.Text);
    string t4 = Convert.ToString(textBox4.Text);
    string t14 = Convert.ToString(textBox14.Text);
    string t7 = Convert.ToString(textBox7.Text);
    string t11 = Convert.ToString(textBox11.Text);
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox1.Text) == false)
    { t1 = Convert.ToInt32(textBox1.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox2.Text) == false)
    { t2 = Convert.ToInt32(textBox2.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox5.Text) == false)
    { t5 = Convert.ToInt32(textBox5.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox6.Text) == false)
    { t6 = Convert.ToInt32(textBox6.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox12.Text) == false)
    { t12 = Convert.ToInt32(textBox12.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox8.Text) == false)
    { t8 = Convert.ToInt32(textBox8.Text); }
    if (String.IsNullOrEmpty(textBox9.Text) == false)
```

```

{ t9 = Convert.ToInt32(textBox9.Text); }
if (String.IsNullOrEmpty(textBox13.Text) == false)
{ t13 = Convert.ToInt32(textBox13.Text); }
if (String.IsNullOrEmpty(textBox16.Text) == false)
{ t16 = Convert.ToInt32(textBox16.Text); }
if (String.IsNullOrEmpty(textBox15.Text) == false)
{ t15 = Convert.ToInt32(textBox15.Text); }

```

После того, как пользователь ввел все данные и выбрал «режим» работы с программой, он должен нажать на кнопку «Рассчитать значение». Чтобы вычисления были выполнены, необходимо задать соответствующие формулы в программном коде. При этом программа должна воспринимать выбор пользователя, на его основе производить вычисления и выводить их в определенные поля. Для этого необходимо реализовать блоки switch-case, в которых определить необходимые условия и отразить алгоритм реагирования на каждое из условий.

```

switch (comboBox1.Text)
{ case ("Рассчитать зарядовое число частицы X"):
    if (textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "x" ||
    textBox7.Text == "x") textBox10.Text = Convert.ToString(t2 + t5 - t12);
    else if (textBox11.Text == "X" || textBox11.Text == "X" ||
    textBox11.Text == "x" || textBox11.Text == "x") textBox10.Text =
    Convert.ToString(t2 + t5 - t8);
    break;
    case ("Рассчитать массовое число частицы X"):
    if (textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "x" ||
    textBox7.Text == "x") textBox10.Text = Convert.ToString(t1 + t6 - t13);
    else if (textBox11.Text == "X" || textBox11.Text == "X" ||
    textBox11.Text == "x" || textBox11.Text == "x") textBox10.Text =
    Convert.ToString(t2 + t5 - t9);
    break;
    case ("Рассчитать количество протонов атома X"):
    if (textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "x" ||
    textBox7.Text == "x") textBox10.Text = Convert.ToString(t2 + t5 - t12);
    else if (textBox11.Text == "X" || textBox11.Text == "X" ||
    textBox11.Text == "x" || textBox11.Text == "x") textBox10.Text =
    Convert.ToString(t2 + t5 - t8);
    break;
    case ("Рассчитать количество нейтронов атома X"):
    if (textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "X" || textBox7.Text == "x" ||
    textBox7.Text == "x") textBox10.Text = Convert.ToString((t1 + t6 - t13) - (t2 +
    t5 - t12));

```

```

else if (textBox11.Text == "X" || textBox11.Text == "X" ||
textBox11.Text == "x" || textBox11.Text == "x") textBox10.Text =
Convert.ToString((t1 + t6 - t9) - (t2 + t5 - t8));
break;
case ("Сколько нейтронов содержит ядро изотопа X?"):
if (textBox14.Text == "X" || textBox14.Text == "X" || textBox14.Text ==
"x" || textBox14.Text == "x") textBox10.Text = Convert.ToString(t16 - t15);
break;

```

Благодаря написанному нами коду, который представлен выше, стало возможным выбирать в ComboBox нужный параметр и рассчитывать на основе выбора значения физических величин. Как ясно из задания ОГЭ этого типа, левая часть всегда будет иметь значения, поэтому значение, которое нужно найти пользователю, будет всегда в правой части. Для обозначения поля, в котором следует произвести расчет, пользователю предлагается ввести символ X или x при любой раскладке клавиатуры. В зависимости от поставленного x и значений будут выбираться необходимые формулы для вычислений, а итог расчета выводиться в специальное окно «Ответ на вопрос» в числовом виде. Всего представлено 8 вариаций (в зависимости от того, какой параметр и какое место занял символ X) расчета значений. Отдельные три поля на форме проекта созданы для расчета нейтронов в ядре изотопа, принцип работы тот же, код прописан в общем блоке switch-case.

Для очистки всех полей (включая ComboBox с выбором пункта) была реализована вторая кнопка с названием «Очистить». Код для кнопки приведен ниже:

```

private void button2_Click(object sender, EventArgs e)
{
    textBox1.Text = "";
    textBox2.Text = "";
    textBox3.Text = "";
    textBox4.Text = "";
    textBox5.Text = "";
    textBox6.Text = "";
    textBox7.Text = "";
    textBox8.Text = "";
    textBox9.Text = "";
    textBox10.Text = "";
    textBox11.Text = "";
    textBox12.Text = "";
    textBox13.Text = "";
    comboBox1.Text = "";
}

```


Заметим, что данный программный код можно оптимизировать:

```
foreach(var item in Controls.OfType<TextBox>())
```

```
item.Text="";
```

```
comboBox1.Text = "";
```

Для того чтобы любой пользователь мог изучить назначение программы и ее возможности, была предусмотрена дополнительная третья кнопка с названием «Инфо». При нажатии на эту кнопку появляется сообщение в виде стандартного диалогового окна, которое реализует информационные уведомления системы Windows. В первом окне была указана версия программы и автор, во втором – подробная инструкция для пользователя, как работать с программой. Код, с помощью которого это было реализовано, предоставлен далее:

```
private void button3_Click(object sender, EventArgs e)
```

```
{DialogResult result = MessageBox.Show ("Создатель программы – Валерий Казанцев, версия 1.0.5 ", "Информация по поводу программы далее :)", MessageBoxButtons.OK, MessageBoxIcon.Asterisk);
```

```
if (result == DialogResult.OK)
```

```
{MessageBox.Show("Чтобы рассчитать нужное значение – введи исходные значения частиц и поставь X или x (англ. или рус. раскладка) в том квадрате (поле), для которого надо высчитать значение." + " В зеленом поле вам надо выбрать пункт, по которому будет выполняться расчет, ответ появится в окне под названием «Ответ на вопрос». Для расчета нейтронов частицы вводите значения в правые нижние поля программы. Кнопка «Очистить» очистит все ваши поля, включая выбор параметра расчета и ответ.", "Информация о том, как использовать программу ");
```

```
label1.Text = "Спасибо за использование программы. Автор: Валерий Казанцев, v1.0.5:)";
```

```
}
```

```
}
```

Пример внешнего вида программы при работе (рис. 2):

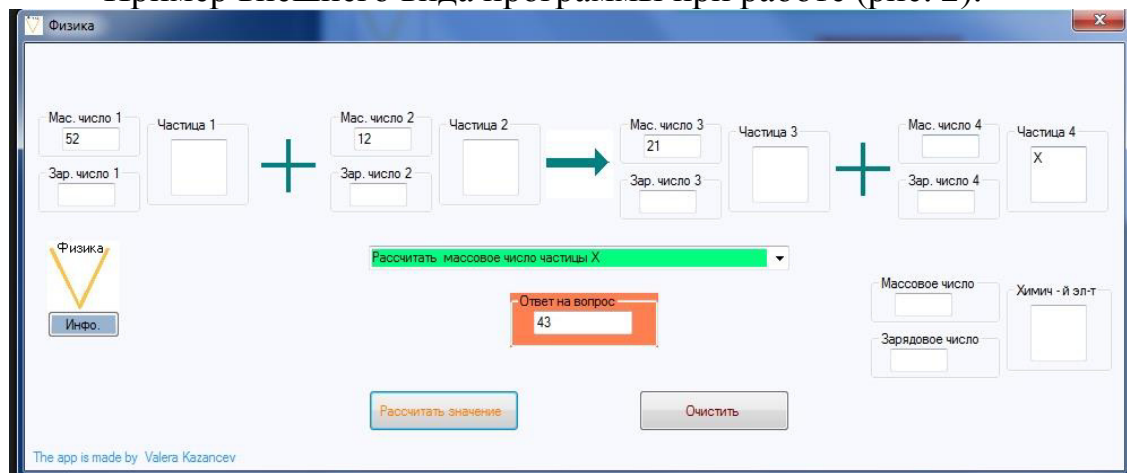


Рис. 2. Программа для решения задания №10 ОГЭ по физике

Итак, мы видим, что у среды программирования C# огромный потенциал в реализации межпредметных связей физики и информатики. В тоже время отметим, что можно использовать и другие средства моделирования физических процессов [9; 10]. С помощью этой инструментальной среды и иных сред моделирования можно создать приложения для решения различных физических задач, упростить вычисления и уменьшить затраты по времени на решение.

Таким образом, можно не только заинтересовать учащихся в изучении смежных дисциплин, но и наглядно продемонстрировать их связи, мотивировать школьников на профориентационную направленность в старших классах. Это предоставит учителю современный действенный инструмент для его профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Кийкова, Н. Ю. Межпредметное взаимодействие как средство формирования предметных и метапредметных результатов обучения и воспитания обучающихся / Н. Ю. Кийкова, Н. Е. Скрипова // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 48.
2. Залозная, Н. Г. Базовые знания по естественным наукам – основа межпредметного взаимодействия в процессе обучения / Н. Г. Залозная, А. Р. Манаева, Н. М. Твердынин // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 3. – С. 231-234.
3. Козлов, С. В. Организация обучения в профильной школе в условиях цифровизации системы образования / С. В. Козлов, А. А. Быков // Аксиологические проблемы педагогики. – 2020. – № 11. – С. 102-110.
4. Бобкова, И. А. Цифровизация школы: школьная жизнь в условиях модернизации / И. А. Бобкова // Анализ и моделирование экономических и социальных процессов : Математика. Компьютер. Образование. – 2019. – Т. 26. – № 7. – С. 99-107.
5. Козлов, С. В. Моделирование прохождения частиц через вещество в программной среде Geant4 / С. В. Козлов, С. С. Антонов // Компьютерная интеграция производства и ИПИ-технологии : сборник материалов X Всероссийской конференции. – Оренбург, 2021. – С. 332-337.
6. Солодченкова, Т. Б. Компьютерное приложение метода наименьших квадратов к лабораторному практикуму по физике / Т. Б. Солодченкова, А. А. Делов // Развитие научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 122-126.
7. Лебедева, Е. А. Содержание и особенности разработки учебно-методического проекта по математике «Системы линейных уравнений» в среде программирования C# / Е. А. Лебедева, С. В. Козлов // Развитие

научно-технического творчества детей и молодежи: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 161-166.

8. Пешко, Ю. С. Содержание и особенности демонстрационно-контролирующей программы «Треугольники» / Ю. С. Пешко, О. М. Киселева // Системы компьютерной математики и их приложения. – 2020. – № 21. – С. 399-404.

9. Козлов, С. В. Моделирование взаимодействий в физике высоких энергий с использованием Pythia и анализ результатов в программной среде Root / С. В. Козлов, Е. А. Тверской // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Кострома, 2022. – С. 548-557.

10. Быков, А. А. Педагогические особенности организации самостоятельной работы студентов технических вузов при изучении курса экологии с использованием лабораторно-имитационного комплекса / А. А. Быков, Н. А. Скуратова, О. М. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – С. 248.

Казанцев Валерий Валерьевич, студент физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

Козлов Сергей Валерьевич, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой прикладной математики и информатики ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

УДК 372.851

**ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ И СРЕДЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА
РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ**

Б. Р. Кодиров

Филиал ФГБОУ ВО «ВГТУ» в г. Борисоглебске,

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: bakhtiyor_0663@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные факторы, влияющие на развития математической культуры будущих инженеров в процессе изучение математики. Описаны среды, влияющие на развития математической культуры будущих инженеров в процессе изучение

математики в техническом вузе. Выявлены существенные проблемы преподавания математики в техническом вузе.

Ключевые слова: развитие, профессиональная компетенция, математика, культурологический подход, будущие инженеры, методы, технология.

Abstract: the article discusses the main factors influencing the development of mathematical culture of future engineers in the process of studying mathematics. The environments influencing the development of mathematical culture of future engineers in the process of studying mathematics at a technical university are described. The essential problems of teaching mathematics in a technical university are revealed.

Keywords: development, professional competence, mathematics, cultural approach, future engineers, methods, technology.

На качество математической культуры будущих инженеров влияет объективные и субъективные факторы. К объективным факторам мы отнесли сложную и многоступенчатую структуру самой науки математики; традиционную систему обучения, которая не обеспечивает усвоения учебного материала по математике студентами вузов; консолидацию и реконсолидацию памяти человека.

К субъективным факторам – опыт присвоения ребёнком новой информации и эмоционально-волевые качества личности студента; индивидуальное состояние головного мозга современного студента и мотивации к обучению.

Под «фактором» в научной психолого-педагогической литературе понимается «существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе»[5, с. 593].

Понятие «фактор» в энциклопедическом словаре трактуется как «причина, движущая сила, влияющая на развитие какого-либо процесса».

В толковом словаре русского языка «фактор» определяется как существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению [7, с.120].

На формирование математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе оказывают влияние внешние и внутренние, биологические и социальные факторы.

Некоторые ученые считают, что все люди получают от природы высокую потенциальную возможность развития интеллектуальных и познавательных способностей и способны духовно развиваться практически неограниченными способами. Существующие различия в типах высшей нервной деятельности лишь изменяют ход мыслительных процессов, а не предопределяют качество и уровень самой интеллектуальной деятельности. Эти ученые не согласны с тем, что уровни интеллекта передаются от

родителей к детям. Однако они признали, что генетика может отрицательно влиять на развитие интеллекта. Клетки мозга детей алкоголиков, генетический состав наркоманов повреждены, а некоторые психические заболевания склонны к негативным последствиям.

Другая группа ученых утверждает, что существование интеллектуального неравенства среди людей доказано. Причина считается биологически наследственной. Отсюда вывод: интеллектуальные способности остаются постоянными и неизменными.

К **внутренним факторам** формирования математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе относится собственная активность личности, порождаемая противоречиями, интересами и другими мотивами, реализуемая в самовоспитании, а также в деятельности и общении.

К **внешним факторам** формирования математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе относятся макро, мезо и микросреда природная и социальная, воспитание в широком и узком, социальном и педагогическом смысле.

Одним из важнейших факторов формирования математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе является создание условий, способствующих формированию их математической культуры. На основе анализа работ нескольких авторов, можно выделить **шесть условий успешного** формирования математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе.

Первым важным условием формирования математической культуры будущих инженеров средствами культурологического подхода при изучении математики в техническом вузе является создание обстановки, опережающей развитие студентов. Студенты должны быть окружены средой и системами отношений, которые стимулируют их самую разнообразную творческую деятельность.

Термин «среда» означает социальные, материальные и духовные условия, окружающие человека для его существования, формирования и деятельности, и начал употребляться в европейской культуре еще в эпоху Просвещения. В то время считали, что:

1) макросреда как общественно-экономическая система в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание конкретного общества, религия, культура).

2) микросреда (семьи, коллективы, группы разного уровня) как знакомая ребенку социальная среда. В отечественной педагогике термин

«окружающая среда» стал активно использоваться в 20-х годах XX века. «Педагогику среды» разрабатывал С. Т. Шацкий, «общественная среда ребенка» описывается в трудах П. П. Блонского, «окружающая среда» у А. С. Макаренко. Эти авторы доказали в своих работах, что объектом воздействия педагога является не ребенок, а условия его существования, среда – предметы, люди, межличностные отношения, деятельность. Не только внутреннее состояние, но и эмоциональное состояние ребёнка, его отношение к себе, его жизненный опыт, его отношение.

Среди философов, социологов, психологов, педагогов давно ведутся споры о соотношении биологических и социальных факторов, о значении приоритетов в развитии личности человека.

Одни утверждают, что человек, его сознание, способности, интересы и потребности определяются наследственностью (Э. Торндайк, Д. Дьюи, А. Кобс и др.). Представители этого направления возводят генетические факторы (биологические) в абсолют и отрицают роль среды и воспитания (социальные факторы) в индивидуальном развитии. Они ошибочно переносят бионаучные достижения генетики растений и животных на человеческий организм. Речь идёт о приоритете врожденных способностей.

Другие ученые считают, что развитие зависит исключительно от влияния социальных факторов (Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеций и др.). Они отрицают генетическую предрасположенность человека, утверждая, что ребенок с рождения – «чистый лист, на котором можно написать все», что развитие зависит от воспитания и среды.

Одни ученые (Д. Дидро) считают, что развитие определяется сочетанием биологических и социальных влияний.

К. Д. Ушинский считает, что причиной того, что человек становится личностью, является не только влияние наследственности, среды и воспитания, но и результат его собственной деятельности, обеспечивающий формирование и совершенствование личностных качеств. Человек является не только продуктом наследственности и среды, в которой он живет всю свою жизнь, но и активным участником изменения и совершенствования внешних факторов. Меняя их, человек меняет себя.

Роль среды (в том числе и воспитания) сводится к тому, чтобы убедить личность в естественности творческого процесса и обучить ее, обеспечить личность приемами творческой работы. Эстетика образовательной среды играет очень важную роль в качественном развитии творческих людей. Эстетическая среда не только способствует развитию чувств, формированию и обогащению чувственности человека, но и обосновывает необходимость творческого отношения к миру.

Эстетическая среда образовательного учреждения представляет собой микросреду педагогической организации, обладающую высокой степенью развития эстетической культуры, гибкой динамикой развития,

предоставляющую большие возможности воздействия на творческую мотивацию субъекта [6]. В работах Л. П. Печко, Г. С. Лабковской, К. В. Гавриловца и др. экологическая эстетика рассматривается как один из факторов эстетического воспитания, обучения и развития личности. Непрерывно воздействуя на все органы чувств, грамотно организованная образовательная среда без слов и назидания формирует у человека эстетические представления, вкусы, ценностные ориентации. То или иное оформление среды образовательного учреждения влияет на физическое и психическое здоровье всех участников образовательного процесса, а также на возникновение различных черт личности – учебной мотивации, инициативы, уровня асертивности, аккуратности, видов активности различные творческие методы, самостоятельность и многие другие.

Студенты должны принимать активное участие в создании среды, что способствует формированию сознательного отношения студентов к окружающей среде, понимания взаимозависимости всех ее составляющих, необходимого комфорта всех студентов, согласования их желаний и способности с другими. Для активизации студентов и вовлечения их в создание среды необходимо учитывать их индивидуальные особенности, предпочтения и склонности.

Таким образом, математическая культура будущих инженеров является составной частью общечеловеческой культуры и представляет собой их образовательную деятельность, направленную на осмысленное овладение математическими знаниями и умениями, в том числе общекультурного характера, развитие личности: ее образование и познавательную мотивацию, метафорическую и логическое мышление, творческий опыт, в том числе исследовательская деятельность, его организация учитывает социальные условия и культурные особенности, требуемые обществом.

Список литературы

1. Икрамов, Д. Математическая культура. Методические аспекты проблемы развития мышления и языка школьников при обучении математике / Д. Икрамов. – Ташкент : Укитувчи, 1981. – 278 с.
2. Крылова, Н. Б. Культурология образования. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
3. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. – Издательство : Норинг, 2008. – 120 с.
4. Майкова, О. И. Индивидуально-личностные модели математического знания : опыт педагогической рефлексии / О. И. Майкова // Магистр. 1996. – № 1. – С. 74-85.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская

АН.; Российский фонд культуры.– 2-е изд., испр. и доп. – Москва : АЗЪ, 1994. – С. 593; 836., с. 593.

6. Печко, Л. П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе / Л. П. Печко// Эстетическая среда и развитие культуры личности : Межвуз. сб. науч. тр. – Москва, Елец, 1999.

7. Евсеева, Е. Г. Концепция обучения математике студентов высшей технической школы на основе деятельностного подхода / Е. Г. Евсеева. – URL: http://elibr.bsu.by/bitstream/123456789/194582/1/Евсеева_Концепция%20Обучения%20Математике%20Студентов.рс (дата обращения : 03.11.2022).

Кодиров Бахтиёр Розикович, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий, Филиал ВГТУ в городе Борисоглебске, профессор кафедры ЕНиОД БФ ВГУ

УДК 519.67

О РЕШЕНИИ ОБРАТНЫХ ЗАДАЧ ЛИНЕЙНОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ

А. С. Красников

ФГБОУ ВО «АГПС МЧС РФ»

e-mail: askrasnikov@gmail.com

Аннотация: предложен способ восстановления неизвестных параметров задачи линейного программирования по известному решению. Рассмотренная задача относится к классу обратных, а, соответственно, некорректно поставленных задач.

Abstract: a method for recovering unknown parameters of a linear programming problem from a known solution is proposed. The considered problem belongs to the class of inverse, and, accordingly, incorrectly set tasks.

Ключевые слова: задача линейного программирования, Обратная задача

Keywords: Linear programming problem, Inverse problem

Задача 1. О решения обратной задачи линейного программирования. Найти матрицу $A \in R^{m \times n}$ и векторы $b \in R^m$, $c \in R^n$, гарантирующие, что вектор $\bar{x} \in R^n$, $\bar{x} \geq 0$ принадлежит множеству решений задачи линейного программирования $L_1(A, b, c): Ax = b, x \geq 0, c^T x \rightarrow \max$, и вектор $\bar{u} \in R^m$, $\bar{u} \neq 0$, принадлежит множеству решений двойственной задачи линейного программирования $L_2(A, b, c): u^T A \geq c^T, u \geq 0, b^T u \rightarrow \min$ и выполняется условие $c^T \bar{x} = b^T \bar{u} = \lambda$.

Решение задачи 1 указывает следующая

Теорема 1. Семейство матриц $A \in R^{m \times n}$ и векторов $b \in R^m, c \in R^n$, гарантирующих, что вектор $\bar{x} \in R^n, \bar{x} \geq 0$ принадлежит множеству решений задачи линейного программирования $L_1(A, b, c)$, а вектор $\bar{u} \in R^m, \bar{u} \neq 0$, принадлежит множеству решений двойственной задачи линейного программирования $L_2(A, b, c)$ с условием $c^T \bar{x} = b^T \bar{u} = \lambda$, описывается формулами

$$A = \hat{A} + \Delta A, \quad b = \hat{b} + \Delta b, \quad c = \hat{c} + \Delta c,$$

где

$$\hat{b} = \lambda \frac{\bar{u}}{\bar{u}^T \bar{u}}, \quad (1)$$

$$\hat{c} = \lambda \frac{\bar{x}}{\bar{x}^T \bar{x}}, \quad (2)$$

$$\hat{A} = \frac{1}{\lambda} \hat{b} \hat{c}^T = \lambda \frac{\bar{u}}{\bar{u}^T \bar{u}} \frac{\bar{x}^T}{\bar{x}^T \bar{x}} \quad (3)$$

– элементы составляющие матрицу $\begin{bmatrix} \hat{A} & \hat{b} \\ \hat{c} & 0 \end{bmatrix}$ с минимальной евклидовой нормой, $\Delta A \in R^{m \times n}$, $\Delta b \in R^m, \Delta c \in R^n$ – произвольная матрица и векторы такие, что

$$\Delta A \bar{x} = \Delta b, \quad \bar{u}^T \Delta A \geq \Delta c^T, \quad \Delta c^T \bar{x} = \Delta b^T \bar{u} = 0. \quad (4)$$

При этом

$$\left\| \begin{bmatrix} \hat{A} & \hat{b} \\ \hat{c} & 0 \end{bmatrix} \right\|_E^2 = \|\hat{A}\|_E^2 + \|\hat{b}\|_E^2 + \|\hat{c}\|_E^2,$$

где

$$\|\hat{b}\|_E^2 = \frac{\lambda^2}{\|\bar{u}\|_E^2}, \quad \|\hat{c}\|_E^2 = \frac{\lambda^2}{\|\bar{x}\|_E^2},$$

$$\|\hat{A}\|_E^2 = \frac{\lambda^2}{\|\bar{u}\|_E^2 \cdot \|\bar{x}\|_E^2} = \frac{1}{\lambda^2} \|\hat{b}\|_E^2 \cdot \|\hat{c}\|_E^2.$$

Следствие 1. Выполняется равенство $\text{rang}(\hat{A}) = 1$.

Следствие 2. Если $\lambda = 0$, то матрица $\hat{A}$ и векторы $\hat{b}, \hat{c}$ существуют и являются нулевыми.

В качестве примера, иллюстрирующего теорему 1, рассмотрим задачу 1 со следующими исходными данными:

$$\bar{u} = \begin{bmatrix} 3 \\ -2 \\ 4 \\ 1 \end{bmatrix}, \quad \bar{x} = \begin{bmatrix} 0 \\ 2 \\ 4 \\ 4 \end{bmatrix}, \quad \lambda = 18.$$

В соответствии с (1)-(3)

$$\hat{b} = \begin{bmatrix} 1,8 \\ -1,2 \\ 2,4 \\ 0,6 \end{bmatrix}, \quad \hat{c} = \begin{bmatrix} 0 \\ 0,8 \\ 1,6 \\ 1,6 \end{bmatrix},$$

$$\hat{A} = \frac{1}{300} \begin{bmatrix} 0 & 24 & 36 & 48 & 48 \\ 0 & -16 & -24 & -32 & -32 \\ 0 & 32 & 48 & 64 & 64 \\ 0 & 8 & 12 & 16 & 16 \\ 0 & 0,0800 & 0,1200 & 0,1600 & 0,1600 \\ 0 & -0,0533 & -0,0800 & -0,1067 & -0,1067 \\ 0 & 0,1067 & 0,1600 & 0,2133 & 0,2133 \\ 0 & 0,0267 & 0,0400 & 0,0533 & 0,0533 \end{bmatrix}.$$

Проверка показывает, что

$$\hat{A}\bar{x} = \begin{bmatrix} 1,8 \\ -1,2 \\ 2,4 \\ 0,6 \end{bmatrix} = \hat{b}, \quad \bar{u}^T \hat{A} = \begin{bmatrix} 1,2 \end{bmatrix}^T = \hat{c}^T,$$

$$\hat{c}^T \bar{x} = \hat{b}^T \bar{u} = 18,$$

$$\text{rang}(\hat{A}) = 1.$$

Легко убедиться, что матрица $A = \hat{A} + \Delta A$, и векторы $b = \hat{b} + \Delta b$, $c = \hat{c} + \Delta c$ где

$$\Delta b = \begin{bmatrix} 38 \\ 133 \\ 19 \\ 76 \end{bmatrix}, \quad \Delta c = \begin{bmatrix} -1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix},$$

$$\Delta A = \begin{bmatrix} -2 & 4 & 2 & 0 & 6 \\ -7 & 14 & 7 & 0 & 21 \\ -1 & 2 & 1 & 0 & 3 \\ -4 & 8 & 4 & 0 & 12 \end{bmatrix}$$

удовлетворяют условию (4)

$$\Delta A \bar{x} = \begin{bmatrix} 38 \\ 133 \\ 19 \\ 76 \end{bmatrix} = \Delta b, \quad \bar{u}^T \Delta A = \begin{bmatrix} 0 \end{bmatrix}^T \geq \Delta c^T = \begin{bmatrix} -1 \\ 0 \\ 0 \\ 0 \end{bmatrix}^T,$$

$$\hat{c}^T \bar{x} = \hat{b}^T \bar{u} = 0.$$

также являются решением задачи 1

$$\begin{aligned}
& \begin{matrix} 39,8 \\ 131,8 \\ 21,4 \\ 76,6 \end{matrix} \\
& (\hat{A} + \Delta A)\bar{x} = \begin{bmatrix} 131,8 \\ 21,4 \\ 76,6 \end{bmatrix} = \hat{b} + \Delta b, \quad \bar{u}^T(\hat{A} + \Delta A) = \\
& \begin{matrix} 0 & -1 \\ 0,8 & 0,8 \\ 1,6 & 1,6 \\ 1,6 & 1,6 \end{matrix} \\
& [1,2]^T \geq (\hat{c} + \Delta c)^T = [1,2]^T, \\
& (\hat{c} + \Delta c)^T \bar{x} = (\hat{b} + \Delta b)^T \bar{u} = 18,
\end{aligned}$$

но при этом

$$\begin{aligned}
& \|\hat{A}\|_E^2 + \|\hat{b}\|_E^2 + \|\hat{c}\|_E^2 \approx 18,24 < \|\hat{A} + \Delta A\|_E^2 + \\
& \|\hat{b} + \Delta b\|_E^2 + \|\hat{c} + \Delta c\|_E^2 \approx 23339,24.
\end{aligned}$$

Список литературы:

1. Ерохин, В. И. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования / В. И. Ерохин // Журнал вычислительной математики и математической физики, 2007. – Т.47. – №4. – С. 587-601.
2. Ерохин, В. И. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования с блочной структурой / В. И. Ерохин, А. С. Красников // Журнал вычислительной математики и математической физики, 2008. – Т. 48. – № 1. – С. 80-89.
3. Красников, А. С. Матричная коррекция двойственной пары несобственных задач линейного программирования с блочной структурой / А. С. Красников, В. И. Ерохин // Проблемы теоретической и прикладной математики : Труды 38-й Региональной молодежной конференции. – Екатеринбург : УрО РАН, 2007. – С 330-334.

Красников Александр Сергеевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Академия Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий», г. Москва

УДК 373.51:53

**РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ
ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

В. М. Кротов, А. Н. Смоликова

**УО «Могилёвский государственный университет имени
А. А. Кулешова»**

e-mail: vmkrotov@mail.ru, nastasmol2002@gmail.com

Аннотация: описывается сущность естественно-научной функциональной грамотности учащихся и компетенций, через которые она реализуются. Оценивается потенциал физики как учебного предмета для её развития у учащихся. Обосновывается дидактическая система по формированию естественнонаучной функциональной грамотности учащихся на примере изучения кинематики. Рассматриваются методические особенности применения таких компонент системы как качественных, расчетных, творческих и экспериментальных задач, учебных исследований, домашних опытов и наблюдений.

Annotation: the essence of the students' natural scientific functional literacy and the competencies through which it is implemented are described. The potential of physics as an educational subject for the development of it in students is evaluated. The didactic system for the formation of natural scientific functional literacy of students is substantiated by the example of studying kinematics. The methodological features of the application of such components of the system as qualitative, computational, creative and experimental problems, educational research, home experiments and observations are considered.

Ключевые слова: функциональная грамотность, физическая задача, физика, учебный эксперимент, домашний опыт

Keywords: functional literacy, physical problems, physics, educational experiment, home experiments.

Одной из важных целей обучения учащихся в учреждениях общего среднего образования является формирование и развитие у них способов деятельности по использованию усвоенных знаний для решения задач для непрерывного самообразования, в реальной жизни и предстоящей профессиональной деятельности. Эти способы деятельности входят в состав функциональной грамотности учащихся.

Под функциональной грамотностью человека чаще всего понимают его способность использовать приобретенные в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Функциональная грамотность представляет собой интегральное качество личности, которое включает в себя математическую,

читательскую, естественно-научную, финансовую грамотность, а также глобальные компетенции и креативные качества личности.

Естественнонаучную функциональную грамотность определяют, как способность использовать естественно-научные знания, необходимые для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека. Близкие к реальным проблемные ситуации, связанные с разнообразными аспектами окружающей жизни, требуют применения не только знаний по основам учебных предметов, но и общеучебных и интеллектуальных умений.

Естественнонаучная грамотность человека проявляется им через применение таких компетенций как:

- научное объяснение явлений (применить естественнонаучные знания для объяснений явлений, использовать и создавать объяснительные модели, объяснять принцип действия технического устройства или технологии и др.);
- понимание особенностей естественно-научного исследования (распознавать и формулировать цель исследования, предлагать или оценивать способ данного исследования, выдвигать гипотезы исследования и способы их проверки);
- интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов (анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы, преобразовывать одну форму представления данных в другую, распознавать допущения, доказательства и рассуждения в научных текстах) [1].

Она формируется при изучении широкого спектра учебных дисциплин, в том числе и физики. Физика в системе естественнонаучных учебных дисциплин играет основополагающую роль потому, что исследует строение материи и простейшие формы ее движения и взаимодействия и тесно связана с другими учебными дисциплинами, изучающими более сложные виды движения материи [2]. Поэтому физика обладает высокими возможностями в формировании функциональной естественнонаучной грамотности учащихся.

Однако существует необходимость создания дидактического обеспечения реализации этой возможности при обучении в учреждениях общего среднего образования исходя из принципа системности. Эта система должна включать компоненты, обеспечивающие формирование компетенций учащихся, через которые реализуется естественнонаучная функциональная грамотность.

Анализ дидактического обеспечения обучения физике учащихся учреждений общего среднего образования позволил в качестве компонент этой системы по выделенным аспектам рассматривать качественные,

расчетные, творческие и экспериментальные задачи, учебные исследования, домашние опыты и наблюдения.

Высоким потенциалом в развитии естественно-научной грамотности обладают качественные и творческие задачи по описанию окружающей действительности, связанные с формированием практических умений, необходимых в повседневной жизни, в том числе элементов производственных процессов. Цель решения этих задач – сформировать умение действовать в социально значимых ситуациях.

Приведем примеры таких задач:

1. При езде на велосипеде без заднего крыла грязь с колеса попадает на спину велосипедиста. Как получается, что комочки грязи могут догнать велосипедиста?

2. Почему во время тумана или сильной метели находясь в автомобиле трудно определить движется он или нет?

3. Почему иногда кажется, что верхние спицы катящегося колеса велосипеда сливаются, в тоже время как нижние видны отдельно?

4. Предложите способ определения средней скорости течения воды в реке на каком-либо участке.

5. Определите быстроту реакции своего друга с использованием метровой линейки.

Для формирования компетенции по интерпретации данных и использованию научных доказательств для получения выводов важное значение имеет решение физических задач типа:

График зависимости проекции скорости тела v_x от времени t представлен на рисунке 1.

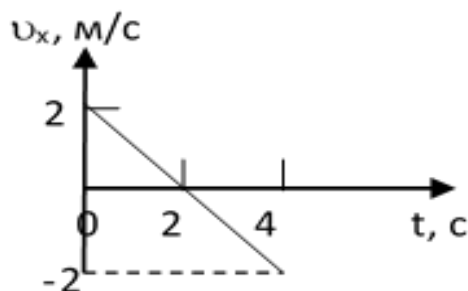


Рис. 1. График зависимости скорости от времени

- 1) Проекция ускорения движения материальной точки a_x равна ... м/с^2 .
- 2) Проекция вектора перемещения точки Δr_x за $t=2\text{с}$ равна ... м .
- 3) Проекция вектора перемещения точки Δr_x за $t=4\text{с}$ равна ... м .
- 4) Пройденный путь материальной точки за $t=4\text{с}$ равен ... м .
- 5) Запишите уравнение скорости движения материальной точки.
- 6) Запишите уравнение движения материальной точки.
- 7) Постройте график проекции ускорения.
- 8) Постройте график движения материальной точки.

9) Постройте график пройденного пути материальной точки

Большую роль в развитии функциональной грамотности играет умелое использование индивидуальных учебных домашних заданий. Их применение способствует развитию мышления учащихся, учитывает индивидуальные их особенности. Разнообразие домашних заданий не самоцель, а один из способов достижения главной цели – развитие функциональной грамотности учащихся. Для успешного их выполнения учащимся целесообразно выдавать письменные задания. Приведем пример такого задания:

Сравните пути, проходимые краем часовой и минутной стрелками за 1 час.

- *Предположите*, во сколько раз отличаются пути, проходимые концами часовой и минутной стрелок (рис.2).
- *Выберите* (выведите) расчетную формулу для определения пройденного пути материальной точкой при движении по окружности.
- *Проведите* измерение и вычисления физических величин.
- *Приведите* примеры необходимости расчета измерения пути тел при криволинейном движении.

Подсказка: выразите путь конца стрелки через ее длину.



Рис. 2. Часы

При изучении физики, учащиеся решают различного рода задачи. Физической задачей в учебной практике обычно называют учебную проблему, которая решается с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе законов и методов физики.

Формирование у учащихся умений по формулированию цели исследования, оцениванию способа данного исследования, выдвижению гипотезы исследования и способов ее проверки обеспечивается применением на уроках физики экспериментальных задач и учебных исследований.

Физические задачи, в которых эксперимент используется для получения исходных данных, проверки теоретических предположений,

проверки полученного результата, с целью иллюстрации физических явлений называют экспериментальными. Они не могут быть решены без проведения опытов или измерений. Приведем пример такой задачи:

Определите скорость кончика пальца при щелчке (рис.3).

- Из предложенного оборудования выберите то, что необходимо Вам для проведения эксперимента: штатив, желоб, мелок, стальной шарик, измерительная лента или линейка.

- Выведите расчетную формулу для косвенного измерения (вычисления) мгновенной скорости.

- Выберите необходимые условия для проведения эксперимента.

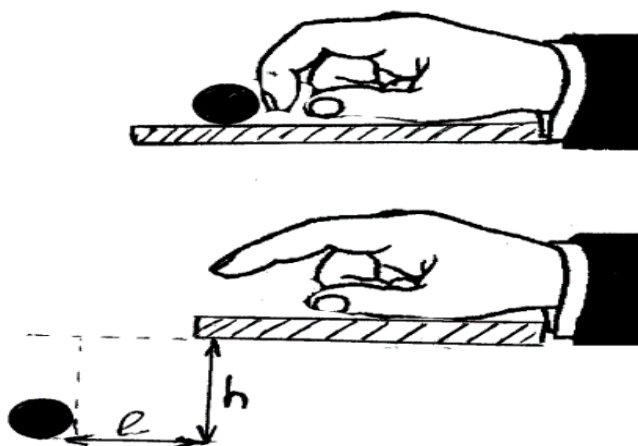


Рис. 3. Демонстрация щелчка

- Выполните измерение и вычисление физических величин.

Подсказка: Используйте для проведения опыта ученический стол.

Учащиеся при выполнении учебных исследований выступают в роли исследователей, самостоятельно добывающих знания, использующих разнообразные источники и материалы.

Подготовка к применению учебных исследования при изучении некоторой темы школьного курса физики заключается в:

- разбиении содержания обучения по этой теме на учебные модули;
- выделении в содержании обучения физических знаний, составляющих информационный базис выполнения исследовательских заданий;
- подборе тем исследовательских заданий, выполнение которых обеспечивает освоение учащимися учебной программы;
- подготовке рекомендаций учащимся по выполнению этих заданий;
- подбор для учащихся необходимых приборов и принадлежностей.

Под учебным модулем содержания обучения физике понимают совокупность структурных элементов физических знаний (часть содержания обучения) обладающая относительной самостоятельностью.

По каждому учебному модулю учитель готовит 3-4 исследовательские задания, которые не дублируют лабораторные работы по рассматриваемой теме курса физики. На уроках проведения учебных исследований, учащиеся по подгруппам выполняют учебные исследования (каждая подгруппа выполняет одно исследование), пишут отчет и выступают с сообщением [3].

Перед проведением исследования учащимся выдаются рекомендации по его выполнению. Например, задание по учебному исследованию «График прямолинейного равномерного движения» имеет вид:

Цель выполнения: установить зависимость координаты материальной точки от времени

Оборудование: стеклянная трубка длиной 60-80см, запаянная с одного конца с резиновой пробкой, красные нитки, секундомер, линейка, спичечный коробок.

Гипотеза(предположение о виде графика движения)

План выполнения задания:

1. Отметьте на трубке нитками не менее пяти равных отрезков и измерьте их длину. Определите значение координаты у меток по оси Oy ($y_1=1$ м, $y_2=21$ м, $y_3=31$ м, $y_4=41$ м, $y_5=51$ м).

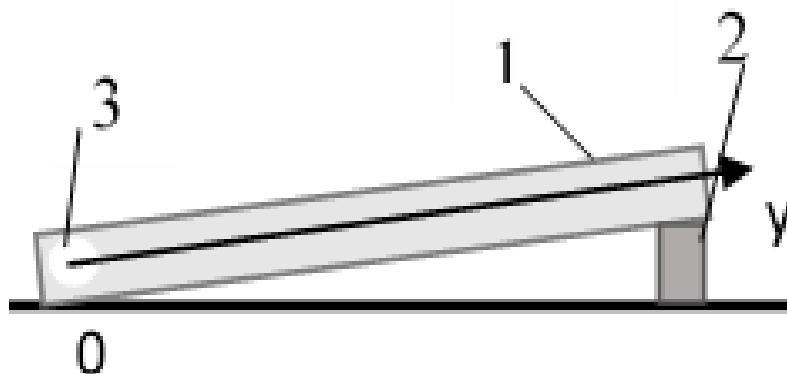


Рис. 4. Трубка с водой

2. Заполните стеклянную трубку водой, закройте ее пробкой и убедитесь, что в трубке образовался маленький воздушный пузырек 3 (рис. 4). Положите трубку на горизонтальном столе.

3. Приподнимите один край трубки 1 и положите его на спичечный коробок 2 (рис. 4). Измерьте время прохождения воздушным пузырьком отмеченных точек траектории $t_1...t_5$. Результаты измерений запишите в таблицу.

4. Повторите опыт еще четыре раза и измерьте время прохождения воздушным пузырьком отмеченных точек траектории. Рассчитайте среднее

время прохождения воздушным пузырьком меток $\langle t_1 \rangle, \langle t_2 \rangle, \langle t_3 \rangle, \langle t_4 \rangle, \langle t_5 \rangle$. Результаты измерений запишите в таблицу.

№ п/п	$y_1 = (м)$ $t_1, с$	$y_2 = (м)$ $t_2, с$	$y_3 = (м)$ $t_3, с$	$y_4 = (м)$ $t_4, с$	$y_5 = (м)$ $t_5, с$
1					
2					
3					
4					
5					
$\langle t_{cp} \rangle, с$					

5. Постройте график зависимости координаты y от времени. Сравните полученный график с графиком функции $y = k \cdot x$.

6. Вывод: (о зависимости координаты материальной точки от времени)

Применение при изучении основ кинематики в 9 классе такой дидактической системы позволяет учителю физики обеспечить эффективное формирование естественнонаучной функциональной грамотности учащихся при обучении, что и подтверждается практикой ее апробации в ГУО «Могилевская городская гимназия №1».

Список литературы

1. Формирование функциональной грамотности школьников в контексте преподавания учебных предметов : учебно-методическое пособие / И. С. Бегашева, Н. И. Васильева, Е. Г. Коликова и др. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021.
2. Кротов, В. М. Физика как учебный предмет в учреждениях общего среднего образования : монография / В. М. Кротов. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – 156 с.
3. Кротов, В. М. Учебное исследование как действенный инструмент познания: модель организации обучения предметам естественнонаучного цикла / В. М. Кротов // Журнал «Народная асвета» – 2017. – № 5. – С. 18-21.

Кротов Виктор Михайлович, доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры физики и компьютерных технологий УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев

Смоликова Анастасия Николаевна, студент 4 курса факультета математики и естествознания специальности 1-02 05 02 – Физика и информатика УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев

УДК 504.3.054 (470.21)
**МЕТЕОИНДИКАЦИОННАЯ ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО
СОСТОЯНИЯ МОНЧЕГОРСКО-АПАТИТСКОГО РУДНОГО
РАЙОНА**

В. В. Кульнев, А. Н. Кизеев

Центрально-Черноземное межрегиональное управление
Федеральной службы по надзору в сфере природопользования
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
«Северо-Западный научный центр гигиены и общественного
здоровья» Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав
потребителей и благополучия человека
e-mail: kulnev@rpn36.ru, a.kizeev@s-znc.ru

Аннотация: приведена интерпретация пространственно-временных сведений о химическом составе атмосферных осадков в зоне влияния горно-обогатительного комбината «Апатит». Показано, что по мере удаления от промышленной площадки предприятия происходит изменение водородного показателя и химического состава атмосферных осадков. Отмечена роль кислой реакции среды в изменении концентрации поллютантов, определяемой при сноухимической съемке.

Abstract: the interpretation of spatial and temporal data on the chemical composition of atmospheric precipitation in the zone of influence of the «Apatit» mining and processing plant is given. It is shown that with the distance from the industrial site of the enterprise there is a change in the hydrogen index and the chemical composition of atmospheric precipitation. The role of acidic reaction of the environment in the change of pollutant concentration determined by snow-chemical survey is noted.

Ключевые слова: атмосферные осадки, источник загрязнения атмосферы, ключевая площадка, метеоиндикация, поллютанты, хвостохранилище.

Key words: atmospheric precipitation, atmospheric pollution source, key site, meteorological indication, pollutants, tailings management facility.

Степень индустриального развития Мурманской области, несомненно, высока. Негативное воздействие на компоненты окружающей природной среды основывается на производственной деятельности горнодобывающих, металлургических, предприятий ядерной энергетики. Низкая продуктивность северных ценозов обуславливает сравнительно не высокий саморегулирующий потенциал природной среды региона, что усиливает канцерогенное воздействие загрязняющих веществ [2].

Города Мончегорск и Апатиты расположены в границах Мончегорско-Апатитского рудного района. Указанная агломерация представляет собой пример природно-технической системы, в пределах

которой стержневым источником техногенного воздействия на компоненты окружающей природной среды является горнодобывающая деятельность.

Базовой основой производства АО «АПАТИТ» являются апатит-нефелиновые руды, добываемые на месторождениях, расположенных в южной части ийолит-уртитовой дуги Хибинского массива – Кукисвумчоррском, Юкспорском, Коашвинском, Ньоркпахкском, Апатитовый Цирк и Плато Расвумчорр [17].

Загрязнение атмосферного воздуха влияет как на территорию городов Апатиты и Мончегорск, так и на другие населенные пункты Апатитского, Кировского и Мончегорского муниципальных районов Мурманской области, а также и на окружающие горно-обогатительный комбинат «Апатит» таежные ландшафты. Результатом деятельности указанного предприятия по данным геоэкологического мониторинга является образование техногенных пустошей в виде хвостохранилища, терриконов и, как следствие, ухудшение экологического состояния территории в части снижения качества атмосферного воздуха.

Исследованиям качества атмосферного воздуха техногенно нагруженных территорий посвящены работы отечественных и зарубежных специалистов. Так, в работах [12-14] описывается применение фрактального анализа при лихеноиндикации техногенного воздействия. Моделирование динамики и прогноза экологических состояний воздушной среды селитебных территорий отражено в научной статье А. Н. Насонова и соавторов [13]. Применение фрактального анализа для оценки экологического состояния внутриконтинентальных орогенов на примере Хибинского горного массива, описано в работе [11].

В исследовании китайских специалистов [18] показано, что в пилотных районах с высоким уровнем экологического развития основным элементом являются развивающиеся отрасли экономики, поскольку они обеспечивают более высокий уровень экономического производства без ухудшения состояния атмосферного воздуха, связанного с традиционными отраслями промышленности, такими как, например, добыча полезных ископаемых.

Авторы научной работы из Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова для выявления состояния геоэкологической обстановки в центральной части Мурманской области провели исследования снежного покрова и воды [1].

Гидрохимический анализ проб снега и воды, отобранных на ключевых участках, показал, что в настоящее время в районе исследования наблюдается значительное загрязнение природной среды тяжёлыми металлами, особенно в районе Мончегорска. Также прослеживается площадное загрязнение аэротехногенными поллютантами на расстоянии на 80 и более километров на северо-запад от источника загрязнения

(комбината «Североникель»). Другим районом с неблагоприятной геоэкологической обстановкой, согласно проведенным исследованиям, является Кировско-Апатитский в зоне влияния горнодобывающего производства [1].

Большое количество выбросов пыли и сажи поступает от организованных и стационарных источников загрязнения атмосферы (ИЗА), локализованных на территории деятельности Апатитской ТЭЦ и комбината «Апатит». В Апатитском муниципальном районе Мурманской области дополнительным источником пыли являются отвалы отходов обогащения апатит-нефелиновых руд – хвостохранилища, площадь которых превышает 20 км². Город Апатиты входит в триаду самых наиболее запыленных городов Мурманской области. При этом, рассеиванию загрязняющих веществ в атмосферном воздухе на Кольском полуострове в значительной степени способствует активная циклональная деятельность. Во время штилей, туманов, приземных инверсий в сочетании с неблагоприятными направлениями ветров наблюдается накопление загрязняющих веществ в атмосферном воздухе городов [16].

Комбинат «Североникель» является крупнейшим в Мурманской области источником выбросов диоксида серы (VI), меди (II), никеля (II), кобальта общего и других тяжелых металлов. Город Мончегорск является одним из самых загрязненных в Заполярье [16].

Мончегорско-Апатитский рудный район расположен в центральной части Мурманской области. Он включает часть территорий Кольского, Мончегорского, Кировского, Апатитского и Ловозерского муниципальных округов. На его территории расположено три крупных города – Мончегорск, Кировск и Апатиты с хорошо развитой промышленной и социальной инфраструктурой.

Геологически Мончегорско-Апатитский рудный район расположен в очень сложном в тектоническом и структурном отношении участке северо-восточной части Балтийского щита. Он находится на стыке двух крупных структур Кольского региона - Кольского и Беломорского составных террейнов, разделенных Имандра-Варзугской тектонической зоной [15].

Основными полезными ископаемыми Мончегорско-Апатитского района являются комплексные многочисленные месторождения сульфидных медно-никелевых и апатито-нефелиновых руд [15].

В границах Мончегорско-Апатитского рудного района совместным с хвостохранилищами источником негативного воздействия на атмосферный воздух в пределах горнодобывающих районов являются терриконы [3-10].

В процессе эксплуатации объектов негативного воздействия на окружающую среду юридическим лицом – АО «Апатит» посредством ИЗА происходят выбросы атмофильных поллютантов. Состав этих выбросов наследует специфические геохимические черты добываемых апатит-

нефелиновых, а именно высокое содержание щелочей, алюминия, сернистого ангидрида и фосфора.

К настоящему времени накоплены данные о возможном экологическом эффекте при загрязнении природной среды названными компонентами, но остается практически неизученным вопрос о закономерностях их поступления в экосистемы воздушным путем [9].

С целью решения указанной природоохранной задачи нами был осуществлен анализ сведений о химическом составе метеорных осадков, собранных в летний и зимний период на открытых и залесенных ключевых участках в период с 2015 по 2019 годы. Следует отметить, что сбор атмосферных осадков в виде дождя и снега в точках наблюдения, расположенных в пределах лесных массивов, осуществлялся на открытых пространствах, и под кронами деревьев с помощью специальных осадкоприемников.

Это было сделано для определения влияния крон деревьев на изменение химического состава метеорных осадков, и, следовательно, и определения доли участия древесных растений в очищении атмосферного воздуха. Сбор атмосферных осадков в течение вегетационного периода (июнь-сентябрь) производился ежемесячно, тогда, как сноухимическая съемка проводилась однократно – в конце апреля – в период максимального накопления снежных масс.

Отбор проб снега осуществлялся с помощью снегоотборного стакана на глубину снежного покрова. При пробоотборе снега старались исключить возможность загрязнения пробы почвенными частицами и растительными остатками [10].

Точки наблюдения были заложены по розе ветров, согласно которой на исследуемой территории преобладают ветры северо-восточного направления на различном удалении от ИЗА. Первая ключевая площадка была заложена на расстоянии пяти километров в западном направлении от промплощадки и характеризует «теневую» зону ИЗА горно-обогатительного комбината «Апатит». Вторая ключевая площадка (фоновая) была разбита на территории созданного в 1930 году государственного природного заповедника федерального значения «Лапландский», и расположена на расстоянии около 50 км в западном направлении. Последняя ключевая площадка была организована на расстоянии 30 километров в юго-западном направлении от комбината, вблизи поселка Африканда муниципального округа город Полярные Зори Мурманской области.

В ходе пятилетнего периода исследований было проведено определение химического состава дождевых и талых снежных вод, а именно пробы в соответствии с утвержденными методиками

анализировались на содержание фосфора, сернистого ангидрида и тяжелых металлов, а также определялся водородный показатель.

Показано, что атмосферные осадки, собранные под кронами деревьев имеют значение водородного показателя около 3,7, что характеризует среду как кислую. В тоже время метеорные осадки, собранные на открытых пространствах имеют слабокислую реакцию ($pH = 5,1$). Данный факт обусловлен тем, что крона деревьев является своеобразным накопителем, загрязняющих веществ, которые при выпадении осадков смываются с поверхности хвои. Отмечено, что в зимний период данный процесс выражен, но не так явно, как в теплое время года, что связано с характером атмосферных осадков.

При пространственном анализе влияния горно-обогатительного комбината «Апатит» показано, что степень кислотности атмосферных осадков снижается по мере удаления от источника негативного воздействия. Также установлено, что относительно высокое содержание редкоземельных металлов в атмосферных осадках под кроной в «теневой» зоне комбината обусловлено разрушением кутикулы хвои и вымыванием указанных элементов из растительных тканей. На ключевых площадках характеризующих государственный природный заповедник федерального значения «Лапландский» и район расположения поселка Африканда муниципального округа Полярные Зори Мурманской области данное явление не установлено.

Временной анализ показал, что общая тенденция сокращения выбросов загрязняющих веществ сохраняется при изучении результатов определения химического состава атмосферных осадков.

Таким образом, для решения геоэкологических проблем необходимо разрабатывать современную экологическую политику региона с учетом новейших мировых экологических стандартов. Усовершенствовать систему экологического мониторинга и структуру природопользования.

*Статья посвящается памяти – «просто геолога» –
Сергея Леонидовича Кузнецова (14.06.1965 – 22.01.2020)*

Список литературы

1. Воробьевская, Е. Л. Геоэкологические исследования снега и поверхностных вод в зимний период в центральной части Кольского полуострова / Е. Л. Воробьевская, Н. Б. Седова, М. В. Слипенчук и др. // Теоретическая и прикладная экология. 2020. – № 1. – С. 64-70. – URL: <https://doi.org/10.25750/1995-4301-2020-1-064-070>. (дата обращения : 22.02.2023).
2. Доклад о состоянии и об охране окружающей среды Мурманской области в 2019 году. – URL: <https://gov-murman.ru/region/environmentstate/> (дата обращения : 22.02.2023).

3. Кульнев, В. В. Геоэкологические модели депонирующих сред территории горнодобывающих предприятий : автореф. дисс....канд. геогр. наук. – Воронеж : Военный авиационный инженерный университет. – 20 с.
4. Кульнев, В. В. Комплексная и эвристическая методика геоэкологической оценки техногенно нагруженных депонирующих сред / В. В. Кульнев // Материалы научной сессии Воронежского государственного университета. Секция экологической геологии / Под редакцией проф. И. И. Косиновой. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2011. – С. 51-53.
5. Кульнев, В. В. Динамика и пространственное загрязнение территории деятельности ОАО «Ковдорский ГОК» / В. В. Кульнев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Геология. – Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 2010. – № 2. – С. 302-313.
6. Кульнев, В. В. Изучение загрязнения природных вод территории деятельности ОАО «Ковдорский ГОК» при помощи пространственно-временного анализа / В. В. Кульнев // Материалы XXI молодежной научной конференции «Актуальные проблемы геологии докембрия, геофизики и геоэкологии», посвященной памяти К. О. Кратца. – Санкт-Петербург. Институт геологии и геохронологии докембрия РАН, 2010. – С. 30-33.
7. Кульнев, В. В. Комплексная методика геоэкологической оценки территории горнодобывающих предприятий / В. В. Кульнев, О. В. Базарский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Естественные науки. – Москва, 2011. – № 2. – С. 142-147.
8. Кульнев, В. В. Эколого-гидрохимическая оценка природных вод территории деятельности ОАО «Ковдорский ГОК» / В. В. Кульнев, О. В. Базарский // Материалы годичной сессии научного совета РАН по проблемам геоэкологии, инженерной геологии и гидрогеологии «Сергеевские чтения. Международный год планеты Земля: задачи геоэкологии, инженерной геологии и гидрогеологии» / Ответственный редактор В. И. Осипов. – Москва : Издательство «ГЕОС», 2008. – С. 323-326.
9. Материалы Всероссийского совещания «Экологические проблемы севера Европейской территории России» / под. ред. Т. И. Моисеенко, В. А. Даувалятера // Институт проблем промышленной экологии Севера КНЦ РАН. Апатиты, 1996. – 179 с.
10. Кульнев, В. В. Анализ геоэкологической ситуации в зоне влияния комбината «Печенганикель» ОАО «Кольская ГМК» / В. В. Кульнев, А. Н. Кизеев // Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Территориальная организация общества и управление в регионах». – Воронеж, 2021. – С. 82-86.

11. Кульнев, В. В. Применение фрактального анализа для оценки экологического состояния внутриконтинентальных орогенов (на примере Хибинского горного массива) / В. В. Кульнев, А. Н. Кизеев, А. Н. Насонов, и др. // Проблемы геодинамики и геоэкологии внутриконтинентальных орогенов: Тезисы докладов VIII Международного симпозиума, Бишкек. ФГБУН Научная станция Российской академии наук в г. Бишкеке. 2021. – С. 304-308.
12. Насонов, А. Н. Применение фрактального анализа при лишеноиндикации техногенного воздействия от линейного источника загрязнения атмосферы / А. Н. Насонов, В. В. Кульнев, И. В. Цветков, и др. // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Науки о Земле. 2019. – Т. 19. – № 4. – С. 233-240. – URL : <https://doi.org/10.18500/1819-7663-2019-19-4-233-240> (дата обращения : 25.02.2023).
13. Насонов, А. Н. Моделирование динамики и прогноза экологических состояний воздушной среды селитебных территорий / А. Н. Насонов, В. В. Кульнев, М. В. Графкина // Экология и развитие общества. 2019. – № 2 (29). – С. 5663.
14. Насонов, А. Н. Применение фрактального анализа в лишеноиндикации загрязнения атмосферного воздуха техногенно нагруженных территорий / А. Н. Насонов, И. В. Цветков, А. Н. Кизеев и др. // Экология и промышленность России. 2019. – Т. 23. – №3. – С. 34-38. – URL : <https://doi.org/10.18412/1816-0395-2019-3-34-38> (дата обращения : 25.02.2023).
15. Пожиленко, В. И. Геология рудных районов Мурманской области. / В. И. Пожиленко, Б. В. Гавриленко, Д. В. Жиров, С. В. Жабин // Апатиты : Изд. Кольского НЦ РАН. 2002. – 359 с.
16. Ромина, Л. В. Экологические проблемы Кольского полуострова / Л. В. Ромина // Жизнь Земли. 2014. – Т. 35–36. – С. 76-81.
17. Чмыхалова, С. В. Перспективы развития рудно-сырьевой базы АО «Апатит» и способы её улучшения / С. В. Чмыхалова // Научные исследования : от теории к практике. – Чебоксары, 2016. – № 4-1(10). – С. 103-106.
18. Fanxin Meng, Jinling Guo, Zhanqiang Guo, Jason C.K. Lee, Gengyuan Liu, Ning Wang Ur-ban ecological transition: The practice of ecological civilization construction in China, Science of The Total Environment, Volume 755, Part 2, 2021, 142633 – URL : <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.142633>. (дата обращения: 25.02.2023).

Кульнев Вадим Вячеславович, кандидат географических наук, ведущий специалист-эксперт отдела государственного экологического надзора по Воронежской области, Центрально-Черноземное межрегиональное управление Росприроднадзора, г. Воронеж

Кизеев Алексей Николаевич, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник отдела исследований среды обитания и здоровья населения в Арктической зоне Российской Федерации, ФБУН «Северо-Западный научный центр гигиены и общественного здоровья» Роспотребнадзора, г. Санкт-Петербург

УДК 378:622

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ**

Е. Н. Кушниренко

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail: alisa.kushnir23@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются методы, способствующие реализации идей личностно-деятельностного подхода и их педагогические возможности в процессе профессиональной подготовки студентов вуза. Автор обуславливает необходимость применения данных методов при обучении иностранному языку с целью формирования навыков владения профессионально-направленной лексикой, развития творческого мышления, исследовательских способностей студентов, формирования ценностно-смыслового отношения к процессу обучения. В качестве примера рассматриваются применение майндмеппинга, тренинга и ПОПС-формулы в обучении студентов.

Ключевые слова: майндмеппинг, тренинг, ПОПС-формула, личностно-деятельностный подход, иностранный язык.

Abstract: the article describes the methods contributing to the implementation of personality-activity approach ideas and their pedagogical possibilities in the professional training process of university students. The author necessitates the use of these methods in order to form proficiency skills in professionally directed vocabulary, develop students' critical thinking, research abilities, forming of value and meaningful attitude to the learning process. As an example, the use of mindmapping, training and PRES-formula in student teaching are considered.

Keywords: mindmapping, training, PRES-formula, personality-activity approach, foreign language.

Постоянные изменения, происходящие во всех сферах современного общества, выдвигают новые требования к профессиональной подготовке будущих инженеров. Сегодня нужен специалист, не просто обладающий определенной системой знаний и умений, а способный быстро ориентироваться и перестраивать свою деятельность в непрерывно

изменяющихся условиях, быть конкурентоспособным, мобильным, обладать готовностью к постоянному самосовершенствованию и владеть иностранным языком. Современной промышленности необходимы высококвалифицированные специалисты, которые будут ориентироваться в производственных технологиях, самостоятельно находить и анализировать информацию, включая информацию из зарубежных источников, рационально использовать полученный опыт для успешного решения профессиональных задач [4]. Именно на формирование этих составляющих должно быть направлено обучение будущего специалиста любой отрасли, в том числе и горной. По нашему мнению, подготовка такого специалиста возможна при наличии в образовательном процессе методов обучения, способствующих повышению качества обучения.

Вопросы подготовки инженерных кадров, а также сущность и структуру профессиональной подготовки рассматривают в своих работах Н. В. Баловсяк, Е. В. Деревянко, Л. В. Макар, Т. С. Серова, М. Г. Ударцова. Ученые и исследователи отмечают связь формирования профессионально важных качеств будущего специалиста с необходимостью обучения будущих специалистов профессионально-направленному иностранному языку.

Анализ исследований в контексте модернизации профессионального образования приводит к необходимости поиска новых путей повышения эффективности обучения. В настоящее время эффективность профессиональной подготовки связывают с таким типом обучения, который формирует творческое и критическое мышление, стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности обучаемого, активизирует его потенциальные возможности, развивает его познавательную активность. Мы полагаем, что такой тип обучения возможен при личностно-деятельностном подходе, т.к. он ориентирован на овладение личностью способами профессиональной деятельности и применении методов, присущих методологии лично-деятельностного подхода.

Личностно-деятельностный подход ориентирует процесс обучения не на накопление обучаемыми знаний, а на построение их системы, которая может применяться в постоянно меняющихся условиях. Выпускник, обладающий системными знаниями, легко приспособится и сможет эффективнее самостоятельно осваивать новую информацию. Поэтому в качестве методов, с помощью которых студенты могли бы систематизировать и представить освоенные знания при изучении иностранного языка, были предложены ПОПС-формула, тренинг, а также метод когнитивной визуализации – интеллект-карты (mindmapping).

Рассмотрим данные методы более подробно.

Достоинство метода ПОПС – формула заключается в том, что он позволяет обучающимся сжато и всесторонне выразить собственную позицию по изученной теме. Преподавателю необходимо знать, насколько качественно усвоен студентами новый лексический материал. Опросы, самостоятельные работы, тесты занимают или много времени, или не всегда позволяют оценить, насколько свободно владеет лексикой и грамматикой обучающийся.

В данном случае студентам предлагается написать четыре предложения, отражающие следующие четыре момента ПОПС – формулы:

П – позиция «*I think that...*».

О – объяснение (или обоснование) «*Because ...*».

П – пример «*I can prove it with an example ...*».

С – следствие (или суждение) «*Based on this, I conclude that ...*».

Приведем пример использования метода ПОПС-формула, применённого при обучении студентов горных специальностей дисциплине «Английский язык». Студент высказывает: **П** – позицию (объясняет, в чем заключена его точка зрения: «*I believe when conducting complex tests of the physical and mechanical properties of a rock, there is often a problem of conducting laboratory experiments with minimal labor intensity and on samples of minimal size...*»); **О** – обоснование (непросто объясняет свою позицию, но и доказывает, начиная фразой: «*For this reason, it is necessary to produce samples and conduct tests rationally and consistently...*»); **П** – пример (при разъяснении сути своей позиции пользуется конкретными примерами, используя в речи обороты типа: «*I can confirm this by the fact that in laboratory conditions this process is quite time-consuming*»); **С** – следствие (делает вывод в результате обсуждения определенной проблемы, например, говорит: «*In this regard, it is necessary to have a clear and rational sequence of determining the properties of rock, namely density, thermal, mechanical and electromagnetic*»). Таким образом, выступление студента занимает примерно пару минут и может состоять из нескольких предложений. Применение данной технологии способствует формированию навыков устной речевой деятельности, развивает умение анализировать, делать выводы, высказывать свою точку зрения по отношению к предложенной проблеме. ПОПС-формула может применяться для опроса по пройденной теме, при закреплении изученного материала, проверке домашнего задания.

Еще одним методом, способствующим развитию и усовершенствованию навыков владения профессионально-ориентированной терминологией, являются «Интеллект-карты» (или «маиндмэппинг» – от англ. mindmapping). Данный метод использует все способности обучающегося – оперирование профессиональной лексикой, грамматическими конструкциями, фразеологическими оборотами. Для

правильной разработки интеллект-карты, необходимо соблюдать следующие правила:

1. Главная мысль или термин располагается в центре карты. Это является основой проблемы или вопроса.

2. Линии (ветви) располагаются по мере удаления от центра. Важно подписывать каждую линию ключевым словом, взглянув на которое спустя время, можно было бы восстановить весь ход мысли.

Ключевое слово – это именно слово, а не фраза или предложение.

Для осуществления «маиндмэппинга» разработано большое количество программного обеспечения. Одна из таких бесплатных программ с широким функционалом – Free MindMap.

Ниже показан фрагмент интеллект-карты, выполненной студентом (Рис.1).

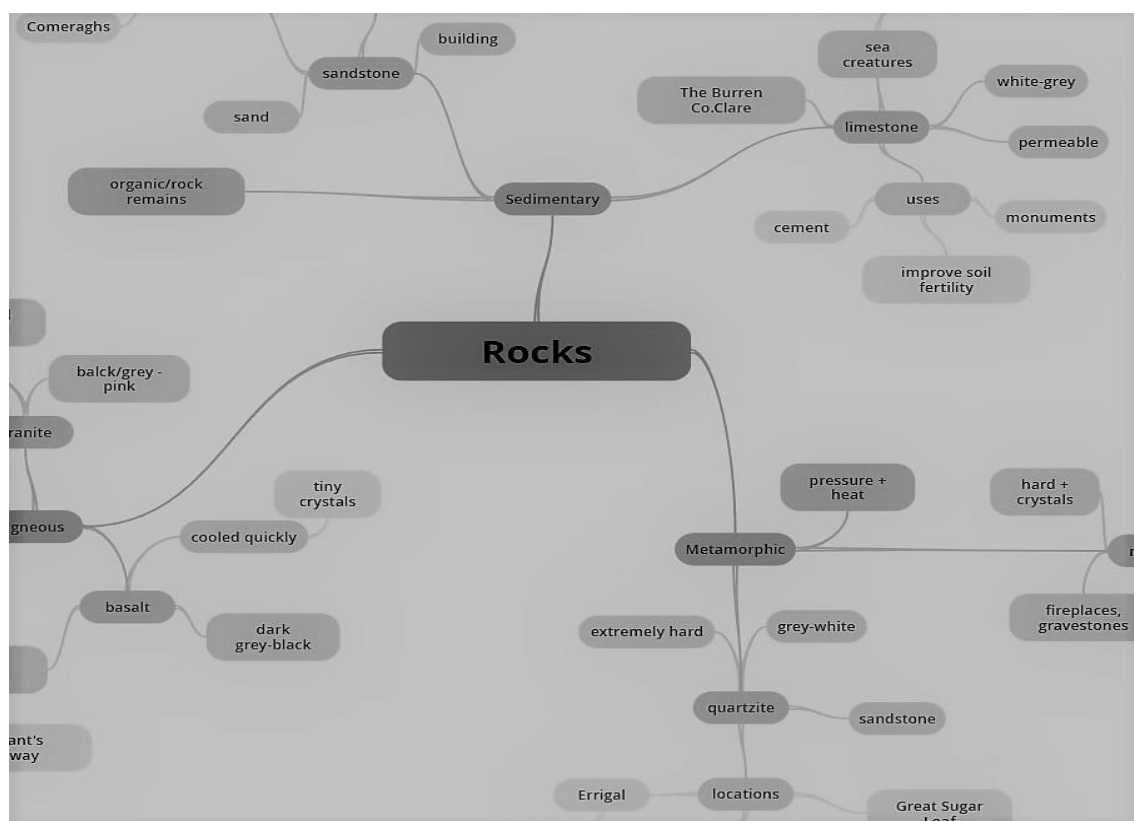


Рис. 1 Основные виды горной породы

Как показало экспериментальное исследование, применение описанных методов развивает у студентов не только навыки владения профессионально-направленной лексикой, но и учит их систематизировать изученный материал, творчески перерабатывать информацию.

Еще один метод, способствующий деятельностному усвоению профессионально-направленной лексики, это метод-тренинга. Тренинг (от английского train – воспитывать, учить, приучать) – это процесс получения

навыков и умений в какой-либо области посредством выполнения последовательных заданий, действий или игр [3]. Как показало экспериментальное исследование, тренинг способствует формированию навыков профессионально-ориентированного общения на иностранном языке.

Неопровержимым достоинством тренинга является то, что он обеспечивает активное вовлечение всех участников в процесс обучения. Различные игровые ситуации, возникающие в группах во время тренинга, для обучающегося выступают как вполне реальные ситуации, в которых необходимо действовать со всей ответственностью и отвечать за результат своего действия. Чувство ответственности здесь особое: не только перед самим собой, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого – это успех всей группы.

Проведение занятия методом тренинга требует от преподавателя немалой подготовительной работы, а именно:

- работа над планом (сценарий тренинга);
- работа со студентами (настроить их на активное участие в решении проблемы тренинга);
- самоподготовка преподавателя;
- распределение ролей между участниками (кто принимает участие, а кто остается в роли критика). При этом все студенты должны принимать самое активное участие в тренинге.

По нашему мнению, важной особенностью тренинга как метода обучения является взаимодействие обучающихся, которое превращает учебную группу в реальную модель различных профессиональных ситуаций, направленных на формирование необходимых навыков говорения на иностранном языке, а также умение принимать решения и оценивать правильность их выполнения. Так, в ходе экспериментального исследования студентам была предложена следующая тема: «Methods for determining the ultimate strength of rocks under various conditions». При этом были студенты-руководители процесса исследования (они должны были предложить определенные методы исследования, соответствующие данной горной породе) и студенты-исполнители (они должны были применить данные методы используя имеющиеся знания). По окончании студентам было предложено сделать выводы о проведенном эксперименте.

По нашему мнению, эффективность применения тренингов в обучении студентов иностранному языку можно обосновать следующими фактами:

- в процессе активного и занимательного сотворчества членов группы гораздо проще усвоить необходимый объем профессиональной лексики и закрепить новую по данной теме;

– студенты за короткий промежуток времени получают возможность не просто освоить определенный лексический минимум, но и научиться им пользоваться.

Считаем, что предложенные методы способствуют реализации идей личностно-деятельностного подхода в реальной педагогической практике при обучении иностранному языку будущих инженеров-горняков, так как они направлены на повышение мотивации и интереса к обучению, увеличение осознания необходимости изучения иностранного языка, формирование способности к рефлексии, организацию оперативной обратной связи между субъектами учебной деятельности, а также способствуют глубокому и осознанному деятельностному усвоению профессиональной терминологии и, тем самым, способствуют повышению качества профессиональной подготовки будущих инженеров горной отрасли.

Список литературы

1. Бирюкова, Н. В. Метод анализа документов в контексте профессионального обучения. Мир науки, культуры, образования. / Н. В. Бирюкова. – 2019. – 2 (75). – С. 193-195.
2. Когнитивный вызов и информационные технологии / Г. Г. Малинецкий [и др.] // Препринты ИПМ им. М. В. Келдыша. – 2010. – №46. – 28 с. – URL : <http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2010-46> (дата обращения : 01.03.2023).
3. Сидоров, С. В. Тренинг как форма активного обучения / С. В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – URL : http://si-sv.com/publ/trening_kak_forma_aktivnogo_obuchenija/14-1-0-387 (дата обращения : 01.03.2023).
4. Федоров, И. Инженерное образование : состояние, проблемы, перспективы / И. Федоров // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 3-11.

Кушниренко Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры английского языка, ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», Донецк

УДК 378.1

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРЕДОВЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ
ЭКСПОРТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КАФЕДРЕ ОПТИКИ И
СПЕКТРОСКОПИИ ВОРОНЕЖСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА**

Л. Ю. Леонова, И. Г. Гревцева, О. В. Овчинников

ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: opt@phys.vsu.ru

Аннотация: в данной работе представлены основные этапы разработки и реализации новой образовательной программы бакалавриата по профилю «Физика лазерных и спектральных технологий» в Воронежском государственном университете (ВГУ). Внедрение данной программы в образовательный процесс явилось прямым следствием запроса многолетних партнеров ВГУ, учитывало результаты передовых научных исследований и разработок, а также соответствие приоритетному направлению Стратегии научно-технологического развития России.

Abstract: this paper presents the main stages of the development and implementation of a new bachelor's degree program in the profile «Physics of Laser and Spectral Technologies» at the Voronezh State University. The introduction of this program into the educational process was a direct consequence of the request of VSU's long-term partners, took into account the results of advanced research and development, as well as compliance with the priority direction of the Strategy of scientific and technological Development of Russia.

Ключевые слова: передовая общеобразовательная программа, лазерные и спектральные технологии

Keywords: advanced general education program, laser and spectral technologies

В российской высшей школе актуально совершенствование образовательных программ для подготовки специалистов нового поколения, способных обеспечить и поддержать научно-технический прогресс в нашей стране. Подготовка современных кадров для решения крупных технологических проблем и реализации амбициозных научных программ, создание научно-образовательных центров мирового уровня, развитие наукоемких отраслей, все это является приоритетными задачами в сфере высшего образования, науки и технологий [1-5].

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин отмечал необходимость широкого внедрения обновленных учебных программ на всех уровнях профессионального образования, организации подготовки специалистов, способных работать на передовых производствах, создавать и использовать прорывные технические решения. В числе

приоритетов – опережающий рост производительности труда, прежде всего на основе новых технологий, а также формирование конкурентоспособных отраслей и как результат – увеличение несырьевого экспорта. При этом разработка вузами собственных проектов в области цифрового образования позволяет, с одной стороны, улучшить качество обучения, с другой – повысить узнаваемость университета в России и за рубежом [2].

В России формируется колоссальный спрос на промышленную и высокотехнологичную продукцию. Для обеспечения российской промышленности инновациями активно развивается сотрудничество между университетами, производственными предприятиями и технологическими компаниями [6-9].

Образовательные организации, входящие в топ-200 предметных глобальных рейтингов, становятся платформами опережающей профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров нового поколения, обладающих мультидисциплинарными знаниями и навыками. Особое внимание здесь уделяется модернизации образовательных программ. Как результат, открываются новые направления подготовки, внедряются новые образовательные технологии, создается цифровой обучающий контент (онлайн-курсы, симуляторы, виртуальные лаборатории и т. д.), осуществляется визуализация учебной информации, ведется профессиональная подготовка и переподготовка преподавателей для работы с новыми технологиями. Все это необходимо для решения крупных научно-технологических задач в Российской Федерации [1, 6].

Современное профессиональное образование характеризуется использованием инновационных технологий в реализации образовательных программ, интеграцией образовательной, научной и производственной деятельности и, как результат, высокой динамикой развития областей новых знаний. Развитие современного мира в значительной степени обязано прогрессу в научно-технологической и образовательной сферах [5].

Разработка основной образовательной программы (ООП) направления 03.03.02 Физика по профилю «Физика лазерных и спектральных технологий» в 2019-2020 годах на физическом факультете Воронежского государственного университета осуществлялась при участии ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (национальный исследовательский университет)» (МФТИ) и была поддержана грантом Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (ФГАОУ ВО «СПбПУ») "Разработка и реализация образовательной программы высшего образования с привлечением научно-педагогических работников из университетов, входящих в топ-200 предметных глобальных рейтингов (Программа 29)".

От чего зависит успешность обучения? В первую очередь, стоит отметить единое понимание требований к компетенциям со стороны вуза и работодателей, или профессионального сообщества, когда каждая сторона максимально эффективно использует свои научные, инновационные и образовательные потенциалы. Результаты обучения, которые измеряются в процессе оценки, позволяют определить реальную ценность обучения для потребителей, т.е. работодателей и выпускников, поскольку связующим звеном между потребностями рынка труда и сферы образования является оценка (компетенций, способностей и процессов).

Модернизация промышленных предприятий, современное развитие техники обусловило появление новых видов профессий и рабочих мест, требующих специфических знаний и умений. Начиная трудовую деятельность, по окончании образовательной организации высшего образования, молодые специалисты из-за отсутствия практического опыта работ на конкретных предприятиях и специфики современного технологического оборудования испытывают трудности в решении практических инженерных задач. В связи с этим для получения опыта практической деятельности возникает потребность в организации процесса обучения студентов совместно с предприятиями (потенциальными работодателями) [4, 5].

Высшие учебные заведения должны активно участвовать в консультационно-образовательных проектах, направленных на непрерывное обучение персонала, на интеллектуальную мобилизацию и развитие руководителей всех уровней, укрепляя, тем самым, связи образовательной организации с реальным сектором экономики.

Новая образовательная программа высшего образования при своей разработке учитывала результаты передовых научных исследований, а также соответствие приоритетному направлению Стратегии научно-технологического развития России (Указ Президента РФ от 01.12.2016 N 642 «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации») с учётом мировых научно-технологических трендов и запросов партнеров реального сектора экономики таких, как Акционерное общество «Корпорация НПО «РИФ»; Федеральное государственное бюджетное учреждение «Петербургский институт ядерной физики им. Б. П. Константинова Национального исследовательского центра «Курчатовский институт» (НИЦ «Курчатовский институт» – ПИЯФ); Акционерное общество «Концерн «Созвездие»; Акционерное общество «Конструкторское бюро химавтоматики» в соответствии с соглашениями о сотрудничестве в научно-исследовательской сфере, сфере коммерциализации технологий, а также о стратегическом партнерстве в образовательной, научно-исследовательской и консалтинговой деятельности. Приоритетными направлениями в привлечении обозначенных

выше организаций реального сектора экономики к реализации разработанной передовой образовательной программы и (или) её отдельных дисциплин (модулей) являются:

- участие в проведении совместных образовательных, научно-исследовательских и научно-технических проектов, их информационное продвижение и сопровождение;

- привлечение представителей компаний к разработке и совершенствованию учебного плана ООП, включая в него по согласованию с предприятиями спецкурсы, необходимые для подготовки специалистов соответствующей квалификации;

- проведение совместных мероприятий специалистов компаний, профессорско-преподавательского состава и студенческих коллективов в целях профессиональной ориентации обучающихся, мотивируя их на выполнение предлагаемых предприятиями технических заданий в рамках НИРС, обеспечивая доступ к информационным базам организаций, практическим материалам и объектам для ее выполнения;

- на основании договоров государственно-правового характера привлечение специалистов высшей квалификации к чтению лекций по специальным курсам, проведению семинарских и практических занятий, в том числе и на базе предприятия;

- повышение квалификации преподавателей университета на базе предприятий;

- организация и проведение на предприятиях учебных, производственных и преддипломной практик;

- привлечение ведущих специалистов предприятий для руководства практиками и работы в государственных экзаменационных комиссиях при защите обучающимися выпускных квалификационных работ;

- трудоустройство выпускников университета по предварительно согласованным заявкам, организация мероприятий по отбору претендентов на замещение вакантных должностей;

- объединение усилий предприятий и вуза в адаптации молодых специалистов.

В заключенных с предприятиями договорах об организации и проведении научно-инновационных производственных практик по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и преддипломных практик, являющихся составной частью основной образовательной программы высшего образования бакалавриата по профилю «Физика лазерных и спектральных технологий», со стороны предприятий предусмотрено предоставление студентам рабочих мест на период прохождения производственных практик в соответствии с календарным графиком учебного плана ООП, назначение руководителей и наставников, обеспечение необходимыми материалами, которые могут быть

использованы при выполнении заданий практик, отвечающих требованиям учебных программ направления подготовки, а также курсовых и выпускных квалификационных работ. Положения о производственных практиках, рабочие программы, задания на практики, планируемые результаты разрабатываются с учетом запросов партнеров реального сектора экономики. Учитываются все предложения по формированию фондов оценочных средств рабочих программ практик, проверяющих освоение обучающимися общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Выпускники, успешно освоившие программу по профилю «Физика лазерных и спектральных технологий», быть способны демонстрировать глубокие современные знания в профессиональной области (знание новейших теорий, их интерпретаций, методов и способов физических исследований); должны критически оценивать и интерпретировать новейшие достижения теории и практики физических исследований для решения задач в области лазерных и спектральных технологий; владеть умениями в области разработки методов проведения самостоятельных исследований и интерпретаций их результатов; быть способны использовать на практике профессиональные знания лазерных и спектральных технологий; владеть навыками проведения экспериментов в области современной оптической спектроскопии, направленные на решение конкретных научных и технологических задач; уметь осуществлять поиск и анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта о новейших технологиях в области лазерной физики и оптической спектроскопии; уметь оформлять научно-исследовательские отчеты о результатах инновационных разработок в области лазерных и спектральных технологий; уметь последовательно применять знания, полученные при освоении профильных физических дисциплин, в процессах подготовки технологических моделей и проектировании технологических задач лазерной обработки материалов; владеть принципами использования полученной спектральной информации для создания новых спектральных технологий контроля определенных параметров системы и экспертизы.

Структура основных специальных дисциплин образовательного процесса в рамках профиля подготовки «Физика лазерных и спектральных технологий» приведена на рис. 1.

Каковы же конкурентные преимущества разработанной образовательной программы? ООП «Физика лазерных и спектральных технологий» пребывает в конкурентной образовательной среде. Внутренними конкурентами в рамках направления 03.03.02 Физика являются ООП тех профилей подготовки («Физика наноматериалов» и «Ядерная и медицинская физика»), которые реализуются на физическом факультете ВГУ. Кроме этого, основным конкурентом является также, реализуемое с 2015 года направление 12.03.03 «Фотоника и

оптоинформатика». Основными внешними конкурентами ООП «Физика лазерных и спектральных технологий» (ранжированы по привлекательности для абитуриентов – по результатам приемных кампаний последних двух лет) являются:

- Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (направления «Лазерная техника и лазерные технологии» и «Фотоника и оптоинформатика»);
- Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет) (ОП «Лазерная техника и лазерные технологии», реализуемая на факультете «Радиоэлектроника, лазерная техника»);
- МИРЭА – Российский технологический университет (направление «Лазерные оптико-электронные приборы и системы»);
- Национальный исследовательский университет ИТМО (направление «Фотоника и оптоинформатика», реализуемое на факультете фотоники);
- Саратовский государственный технический университет им. Гагарина Ю. А. (направление «Лазерная техника и лазерные технологии»).

Вариативная часть	34зет
<i>Основы нелинейной оптики</i>	
<i>Введение в инженерную оптику</i>	
<i>Лазерные технологии в волоконной оптике</i>	
<i>Астрофизика</i>	
<i>Радиофизика и электроника</i>	
<i>Физика конденсированного состояния</i>	
<i>Спецпрактикум</i>	
<i>Молекулярная спектроскопия</i>	
<i>Оптоэлектроника</i>	
<i>ИК спектроскопия многоатомных молекул</i>	
<i>Электронные спектры многоатомных молекул</i>	
<i>Оптическая спектроскопия твердого тела</i>	
<i>Современные проблемы физики лазерных и спектральных технологий</i>	

Вариативная часть	25зет
<i>Практикум по атомной спектроскопии</i>	
<i>Компьютерная обработка и расчет атомных и молекулярных спектров</i>	
<i>Кристаллофизика и кристаллография</i>	
<i>Методы расчета лазерных резонаторов</i>	
<i>Волоконно-оптические линии связи</i>	
<i>Фотопроцессы в лазерном поле</i>	
<i>Основы атомной спектроскопии</i>	
<i>Лазерная физика</i>	
<i>Физические основы квантовой электроники</i>	
<i>Лазерная спектроскопия</i>	
<i>Люминесценция</i>	
<i>Лазерные технологии в медицине</i>	
<i>Лазерные технологии в металлургии</i>	
<i>Лазерная голография</i>	
<i>Современные методы исследования материалов фотоники</i>	
<i>Современные спектральные технологии</i>	
<i>Физика конденсированного состояния вещества</i>	

Вариативная часть	18зет
<i>Учебная практика по получению перечисленных профессиональных умений и навыков, вычислительная</i>	
<i>Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, научно-инновационная</i>	
<i>Производственная практика, преддипломная</i>	

Вариативная часть	12зет
Информатика	12зет
<i>Прикладное программное обеспечение</i>	
<i>Вычислительная физика</i>	
<i>Численные методы и математическое моделирование</i>	
<i>Системы программного обеспечения</i>	
<i>Объектно-ориентированное программирование</i>	

Рис. 1. Структура образовательного процесса в рамках профиля подготовки «Физика лазерных и спектральных технологий» (вариативная часть)

При этом основным конкурентным преимуществом ООП «Физика лазерных и спектральных технологий» направления 03.03.02 Физика ВГУ среди внешних конкурентов является: отсутствие аналогов разработанной ООП в регионе; значительный бюджетный прием (более 50 мест); наименьшая стоимость обучения; наличие общежития для иногородних студентов; возможность дополнительного обучения на военной кафедре параллельно учебе по основному направлению (в рамках направления 03.03.02 Физика на военной кафедре готовят офицеров и сержантов запаса);

кадровый состав физического факультета ВГУ. При реализации данной образовательной программы профильную подготовку осуществляют высококвалифицированные преподаватели кафедр оптики и спектроскопии и теоретической физики, являющиеся представителями ведущих научных школ ВГУ, традиционно выполняющих научные исследования в области лазерной физики, процессов взаимодействия лазерного излучения с веществом и оптической спектроскопии. Многие из преподавателей прошли курсы повышения квалификации, организованные специалистами из МФТИ. Так как при освоении программы предполагалось использование элементов электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, то в рамках партнерства специалистов ВГУ и МФТИ в ходе реализации проекта были разработаны массовые онлайн-курсы.

Таким образом, на физическом факультете ВГУ была разработана и внедрена в образовательный процесс передовая программа высшего образования с привлечением научно-педагогических работников из университетов, входящих в топ-200 предметных глобальных рейтингов, с учетом запросов партнеров реального сектора экономики и мировых научно-технологических трендов. К разработке передовой образовательной программы были привлечены высококвалифицированные научно-педагогические работники двух образовательных организаций ФГБОУ ВО «ВГУ» и ФГАОУ ВО «МФТИ», а также работники организаций из реального сектора экономики. В качестве модели тиражирования разработанной передовой образовательной программы (образовательного контента) в российских образовательных организациях высшего образования был использован механизм передача отдельных дисциплин ООП. Тиражирующей организацией выступил Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (САФУ), который является крупнейшим научно-образовательным центром на северо-западе.

В настоящее время студенты физического факультета программы успешно обучаются по новой образовательной программе. Её реализация идёт в соответствии с утверждёнными учебными планами.

Список литературы

1. Кузьминская, Т. П. Проблемы повышения качества образования в ВУЗах России / Т. П. Кузьминская, Н. Н. Бурова // Вопросы регулирования экономики. – 2017. – Т. 8. – № 2. – С. 119-132.
2. Послание Президента Российской Федерации Владимира Путина Федеральному Собранию от 22 февраля 2019 г. // Официальный сайт Администрации Президента РФ. – URL: <http://kremlin.ru> (дата обращения : 23.06.2021). Программа господдержки вузов «Приоритет 2030»// Официальный сайт Министерства науки и высшего образования РФ. – URL : <https://minobrnauki.gov.ru> (дата обращения : 23.06.2021).

3. Захаров, Ю. А. Основные пути повышения качества высшего образования / Ю. А. Захаров, В. А. Москинов // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1. – С. 100-103.
4. Взаимодействие профессионального образования и производства, как фактор модернизации подготовки компетентных специалистов / В. Сучков, Р. Сафин, Е. Корчагин, И. Айтуганов // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 19-27.
5. Плаксина, Ю. Г. Модель формирования практико-ориентированных компетенций у бакалавров-инженеров / Ю. Г. Плаксина, Ю. Л. Сюськина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8, – № 3. – С. 93-99.
6. Об образовании в Российской Федерации : [федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.] Российская газета – Федеральный выпуск. – 2012 .– № 303. 31 дек. – С. 2-10.
7. Разработка и реализация совместных образовательных программ / О. И. Ребрин. – Екатеринбург: УрФУ, 2015; ООО «Издательский дом «Ажур», 2014. – 70 с.
8. Олейникова, О. Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ / О. Н. Олейникова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 2. – С. 69-79.
9. Смирнов, А. А. Разработка образовательной программы на основе моделирования междисциплинарных логических связей / А. А. Смирнов, А. С. Носик // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2010. – № 5. – С. 12-21.

Леонова Лиана Юрьевна, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры оптики и спектроскопии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Гревцева Ирина Геннадьевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры оптики и спектроскопии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

Овчинников Олег Владимирович, профессор, доктор физико-математических наук, декан физического факультета, зав. кафедрой оптики и спектроскопии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 372.851

**ОБОБЩЕНИЕ РЕШЕНИЙ РАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ,
ПРИВЕДЕННЫХ К ВИДУ**

$$f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) + \dots + k^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x) + \dots + k(x))^n$$

М. Махкамов

Таджикский государственный педагогический университет

им. С. Айни

e-mail: mahkamov_m51@mail.ru

Аннотация: в процессе обучения математике для решения задач понадобятся обобщение задачи и их решения различными методами. В этой заметке мы показали, что применение обобщения задач сводится к появлению новых задач. Это часто происходит при введении новых параметров и увеличения показателя степени в уравнение. Используя обобщение задач, учащиеся составляют новые задачи и сохраняя некоторых исходных данных меняют их новыми данными, а также имеют возможность использовать новых исходных данных. Сравнивая и анализируя рациональные уравнения вида $f^n(x) \pm \varphi^n(x) = (f(x) \pm \varphi(x))^n$ и $f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x))^n$ определяется общий алгоритм для решения задач, способствует всегда найти рациональных корней исходного уравнения.

Abstract: in the process of learning mathematics to solve problems, you will need a generalization of the problem and their solutions by various methods. In this note, we have shown that the application of generalization of tasks is reduced to the appearance of new tasks. This often happens when introducing new parameters and increasing the exponent in the equation. Using the generalization of tasks, students compose new tasks and save some of the source data, change them with new data, and also have the opportunity to use new source data.

Comparing and analyzing rational equations of the form $f^n(x) \pm \varphi^n(x) = (f(x) \pm \varphi(x))^n$ and $f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x))^n$ determining a general algorithm for solving problems, it helps to always find the rational roots of the original equation.

Ключевые слова: рациональные уравнения, введение нового переменного, обобщение, увеличение члена уравнения, возникновения новых задач, тождество, группировка, общий алгоритм.

Keywords: rational equations, introduction of a new variable, generalization, increase in the equation term, emergence of new problems, identity, grouping, general algorithm.

Для развития математической культуры учащихся и умение обобщить математических задач, особое значение имеет составления обобщающих

задач по представленной задаче. При этом и сами учащиеся будут искать и составлять задачи, имеющие обобщающего характера. Решение обобщенной задачи различными методами в течение урока является эффективной и для организации подобных занятий необходимо выделять достаточно продолжительное время.

Решение обобщенных задач по заданной задаче различными методами пренабрегает использования дополнительной времени и приводит учащихся к нахождению новых обобщенных методов решения. Через обобщенных методов решения поставленных задач учащимся удастся решить множества подобных задач. В таких случаях в каждом этапе решения задачи для обобщения преподавателю необходимо подготовить новые проблемы и таким образом при решения обобщающих задач учащиеся могут составлять свои обобщающие задачи и они стремятся обобщать и других задач.

С этой целью преподавателю необходимо, чтобы ученики обнаружили новые различные решения задачи обобщающего характера, он должен поддержать учеников и наиболее активных поощрять в рамках педагогической этике. Преподаватель также обязан, чтобы при обобщение решение задачи представил самый удобный и понятный метод решения.

Следует обучать учащихся использовать модели и алгоритм решения задач в общем виде, ибо решение задач в общем виде прежде всего является легкой, доступной и эффективной, и алгоритм решения задачи долго запоминается учениками в процессе обучения. Более того, обобщенное решение задачи способствует освоению математической сути конкретной задачи и позволяет легко решать исходной задачи. К задачам более общего вида применимы те методы, которые также могут быть применены и для решения исходной задачи. Решение задач в общем виде позволяет в дальнейшем перейти к числовым исходным данным, где схема, модел и алгоритм решения задачи были представлены целесообразно, и запись схемы задачи была сокращена без использования дополнительной времени.

Новые математические задачи могут быть получены путем преобразования условия задачи, с присоединением новых выводов на основе сохранении смысла условия задчи и обобщении исходных данных в задаче.

Часто встречаются задачи, имеющиеся единственного вопроса и определенного вывода, но наличие информации в них позволяет выявить новые выводы и отвечать на другие вопросы. Другими словами, к задаче дополнять новые условия, при сохранении исходных данных.

В этой заметке рассматривается решения рациональные уравнения, где основа степени не изменяются, но подлежит изменению показатели степени, т.е будем рассматривать уравнения вида

$$f^n(x) \pm \varphi^n(x) = (f(x) \pm \varphi(x))^n.$$

Задача 1. Решить уравнение

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^2 + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^2 = (2x^3 - 5x^2 + 36)^2 \quad (1)$$

Решение. Способ I. Введение нового переменного. Сделаем следующие замены:

$$x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 = a, \quad (2)$$

$$x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100 = b. \quad (3)$$

Вычтя из (2) уравнения (3), получаем:

$$a - b = x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 - (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100) = 2x^3 - 5x^2 + 36.$$

Тогда полученное уравнение принимает следующий вид:
 $a^2 + b^2 = (a - b)^2$

или $a^2 + b^2 = a^2 - 2ab + b^2$. Отсюда $-2ab = 0$ или $a \cdot b = 0$.

Значит $a = 0$ или $b = 0$. Теперь возвращаясь к исходному переменному, будем иметь следующих двух уравнений:

$$x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 = 0; \quad (2.1)$$

$$x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100 = 0. \quad (3.1)$$

Уравнение (2.1) решается следующим образом:

$$((x^2)^2 - 2 \cdot x^2 \cdot 2x + (2x)^2) - 8^2 = 0; (x^2 - 2x)^2 - 8^2 = 0; (x^2 - 2x - 8)(x^2 - 2x + 8) = 0.$$

Отсюда $x^2 - 2x - 8 = 0$ или $x^2 - 2x + 8 = 0$. Решая уравнение $x^2 - 2x - 8 = 0$ получаем, что, $x_1 = -2$ и $x_2 = 4$. Но уравнение $x^2 - 2x + 8 = 0$ в области действительных чисел не имеет решение.

Решаем уравнение (3.1) способом деления на множителей:

$$((x^2)^2 - 2 \cdot x^2 \cdot 3x + (3x)^2) - 10^2 = 0; (x^2 - 3x)^2 - 10^2 = 0; (x^2 - 3x - 10)(x^2 - 3x + 10) = 0$$

Значит $x^2 - 3x - 10 = 0$ или $x^2 - 3x + 10 = 0$. Уравнение $x^2 - 3x - 10 = 0$ имеет решения $x_3 = -2$ и $x_4 = 5$. Уравнение $x^2 - 3x + 10 = 0$ в области действительных чисел не имеет решение.

Способ II. Применение формул разности квадратов. Записывая исходное уравнение в виде разности квадратов, решаем

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^2 - (2x^3 - 5x^2 + 36)^2 + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^2 = 0;$$

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 - (2x^3 - 5x^2 + 36))(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 + (2x^3 - 5x^2 + 36)) +$$

$$+ (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^2 = 0;$$

$$(x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)(x^4 - 2x^3 - x^2 - 28) + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^2 = 0;$$

$$(x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)(x^4 - 2x^3 - x^2 - 28 + x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100) = 0;$$

$$(x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)(2x^4 - 8x^3 + 8x^2 - 128) = 0;$$

$$2(x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64) = 0;$$

$$x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100 = 0, \text{ или } x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64 = 0.$$

Поступая также, как и в первом способе, получаем решения уравнения.

Далее, представляя уравнение (1) в виде куба степени, решаем:

Задача 2. Решить уравнение

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^3 + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^3 = (2x^3 - 5x^2 + 36)^3 \quad (4)$$

Решение. Ввод нового переменного. Используем подстановку в уравнение (1) к уравнению (4) и представим его в следующей форме:

$$a^3 + b^3 = (a - b)^3.$$

Отсюда получаем, что

$$a^3 + b^3 = a^3 - 3a^2b + 3ab^2 - b^3 \text{ или } 2b^3 + 3a^2b - 3ab^2 = 0.$$

Тогда $b(2b^2 + 3a^2 - 3ab) = 0$ и, $b = 0$ или $2b^2 + 3a^2 - 3ab = 0$.

Случай $b = 0$ был рассмотрен при решении первой задачи, поэтому следует решать уравнение

$$2b^2 + 3a^2 - 3ab = 0.$$

Разделим обе части последнего на $b^2 \neq 0$: $3 \cdot \left(\frac{a}{b}\right)^2 - 3 \cdot \frac{a}{b} + 2 = 0$.

Дискриминант уравнение будет $D = (-3)^2 - 4 \cdot 3 \cdot 2 = 9 - 24 = -15 < 0$.

Значит это уравнение в области действительных чисел не имеет корней.

Записываем уравнению (1) как степень четвертого порядка, и решаем:

Задача 3. Решить уравнение

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^4 + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^4 = (2x^3 - 5x^2 + 36)^4 \quad (5)$$

Решение. Ввод нового переменного. Используем подстановку в уравнение (1) к уравнению (5) и записываем его в следующем виде:

$$a^4 + b^4 = (a - b)^4.$$

Тогда имеем

$$a^4 + b^4 = a^4 - 4a^3b + 6a^2b^2 - 4ab^3 + b^4 \text{ или } -4a^3b + 6a^2b^2 - 4ab^3 = 0.$$

Отсюда $-2ab(2a^2 - 3ab + 2b^2) = 0$ и $a = 0$ или $b = 0$, или

$$2a^2 - 3ab + 2b^2 = 0.$$

Так случай $a = 0$ и $b = 0$ рассмотрены при решении первой задачи, поэтому решаем только уравнение $2a^2 - 3ab + 2b^2 = 0$.

Решаем полученное уравнение относительно переменной a :

$$2a^2 - 3b \cdot a + 2b^2 = 0; \quad (6)$$

$$D = (3b)^2 - 4 \cdot 2 \cdot b^2 = 9b^2 - 8b^2 = b^2 > 0.$$

Значит, уравнение (6) в области действительных чисел не имеет корней. Следовательно, уравнение (5) имеет корней уравнения (1).

На основе уравнение (5) можно получить формулу:

$$(a - b)^4 - a^4 - b^4 = -2ab(2a^2 - 3ab + 2b^2) = -2ab(2(a - b)^2 + ab).$$

Далее, записывая задачу (1) в виде пятой степени, заменяем сумму левой части на разность, и решаем полученную уравнению, что нам известно.

Задача 4. Решить уравнение

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^5 - (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^5 = (2x^3 - 5x^2 + 36)^5 \quad (7)$$

Решение. Ввод нового переменного. Используем подстановку в уравнение (1) к уравнению (7) и записываем его в следующем виде:

$$a^5 - b^5 = (a - b)^5.$$

$$\text{Тогда } a^5 - b^5 = a^5 - 5a^4b + 10a^3b^2 - 10a^2b^3 + 5ab^4 - b^5 \text{ или } -5a^4b + 10a^3b^2 - 10a^2b^3 + 5ab^4 = 0.$$

$$\text{Отсюда } -5ab(a^3 - 2a^2b + 2ab^2 - b^3) = 0, \quad a = 0 \text{ или } b = 0, \text{ или}$$

$$a^3 - 2a^2b + 2ab^2 - b^3 = 0.$$

Так случай $a = 0$ и $b = 0$ рассмотрены при решении первой задачи, поэтому решаем только уравнение $a^3 - 2a^2b + 2ab^2 - b^3 = 0$.

Решаем полученное кубическое уравнение способом группировки:

$$a^3 - b^3 - 2a^2b + 2ab^2 = 0; \quad (a - b)(a^2 + ab + b^2) - 2ab(a - b) = 0;$$

$$(a - b)(a^2 + ab + b^2 - 2ab) = 0 \quad \text{ё} \quad (a - b)(a^2 - ab + b^2) = 0.$$

Тогда $a - b = 0$ или $a^2 - ab + b^2 = 0$. Уравнение $a^2 - ab + b^2 = 0$ не имеет корней в области действительных чисел. Решаем уравнение $a - b = 0$.

Так как $a - b = 2x^3 - 5x^2 + 36$, то решаем кубическое уравнение способом группировки $2x^3 - 5x^2 + 36 = 0$:

$$(2x^3 + 4x^2) + (-9x^2 + 36) = 0; \quad 2x^2(x + 2) - 9(x - 2)(x + 2) = 0; \\ (x + 2)(2x^2 - 9x + 18) = 0.$$

Отсюда $x + 2 = 0$ или $2x^2 - 9x + 18 = 0$. Первое уравнение дает $x = -2$, второе квадратное уравнение не имеет корней в области действительных чисел.

В результате получения и решения уравнение (7) выводили формулу (тождество)

$$(a - b)^5 - (a^5 - b^5) = 5ab(a - b)(a^2 - ab + b^2).$$

Задачу (1) решаем для шестой степени.

Задача 5. Решаем уравнение

$$(x^4 - 4x^3 + 4x^2 - 64)^6 + (x^4 - 6x^3 + 9x^2 - 100)^6 = (2x^3 - 5x^2 + 36)^6. \quad (8)$$

Решение. Решаем это уравнение способом введения нового переменного. Используем подстановку в уравнение (1) к уравнению (8) и записываем его в следующем виде:

$$a^6 + b^6 = (a - b)^6.$$

Тогда получаем, что

$$a^6 + b^6 = a^6 - 6a^5b + 15a^4b^2 - 20a^3b^3 + 15a^2b^4 - 6ab^5 + b^6 \text{ или } -6a^5b + 15a^4b^2 - 20a^3b^3 + 15a^2b^4 - 6ab^5 = 0.$$

Отсюда $-ab(6a^4 - 15a^3b + 20a^2b^2 - 15ab^3 + 6b^4) = 0$, следовательно, $a = 0$, $b = 0$ или $6a^4 - 15a^3b + 20a^2b^2 - 15ab^3 + 6b^4 = 0$.

Так как случай $a = 0$ и $b = 0$ приведены при решении первой задачи, решаем уравнение

$$6a^4 - 15a^3b + 20a^2b^2 - 15ab^3 + 6b^4 = 0.$$

Так как соответствующие коэффициенты равны, то это уравнение решается методом кососимметрическое уравнение.

Разделив обе части на $a^2b^2 \neq 0$, будем иметь

$$6 \cdot \frac{a^2}{b^2} - 15 \cdot \frac{a}{b} + 20 - 15 \cdot \frac{b}{a} + 6 \cdot \frac{b^2}{a^2} = 0.$$

Осуществляем следующие группировки:

$$6 \cdot \left(\frac{a}{b}\right)^2 + 6 \cdot \left(\frac{b}{a}\right)^2 - 15 \cdot \frac{a}{b} - 15 \cdot \frac{b}{a} + 20 = 0;$$

$$6 \cdot \left(\left(\frac{a}{b}\right)^2 + \left(\frac{b}{a}\right)^2\right) - 15 \cdot \left(\frac{a}{b} + \frac{b}{a}\right) + 20 = 0. \quad (9)$$

Решаем полученное уравнение способом ввода нового переменного

$$\frac{a}{b} + \frac{b}{a} = y; \left(\frac{a}{b}\right)^2 + 2 \cdot \frac{a}{b} \cdot \frac{b}{a} + \left(\frac{b}{a}\right)^2 = y^2; \left(\frac{a}{b}\right)^2 + \left(\frac{b}{a}\right)^2 = y^2 - 2.$$

Подставляя полученные значения в (9), решаем

$$6(y^2 - 2) - 15y + 20 = 0 \text{ или } 6y^2 - 15y + 8 = 0;$$

$$D = (-15)^2 - 4 \cdot 6 \cdot 8 = 225 - 192 = 33; y_{1,2} = \frac{15 \pm \sqrt{33}}{12}.$$

Теперь вместо y подставляем $\frac{a}{b}$ и будем иметь $\frac{a}{b} + \frac{b}{a} = \frac{15 \pm \sqrt{33}}{12}$.

Обе части последнего умножаем на $\frac{a}{b}$

$$\frac{a}{b} \cdot \frac{a}{b} + \frac{b}{a} \cdot \frac{a}{b} = \frac{15 \pm \sqrt{33}}{12} \cdot \frac{a}{b}; \left(\frac{a}{b}\right)^2 - \frac{15 \pm \sqrt{33}}{12} \cdot \frac{a}{b} + 1 = 0. \quad (10)$$

Дискриминант этого уравнения будет

$$D = \left(\frac{15 \pm \sqrt{33}}{12}\right)^2 - 4 = \frac{225 \pm 30\sqrt{33} + 33 - 144 \cdot 4}{144} = \frac{-318 \pm 30\sqrt{33}}{144} < 0.$$

Следовательно, (10) в области действительных чисел не имеет решения.

Таким образом, уравнение (8) имеет только четырех корней.

Такие уравнения можно решать путем увеличения степени. Ученики, решая одно уравнение, имеют возможность составлять и решать подобные задачи, увеличивая его степени, что дает больше эффекта *при обучении*.

Общие методы решения задач (в зависимости от содержание) должны быть доступны учащимся. Однако учащиеся должны знать характер и способы решения задачи. При этом преподаватель должен их обучать всеми способами решения и преследовать двух важных целей:

1. Оказать помощь учащимся при решении задач, чтобы они могли, в дальнейшем, самостоятельно моли решать подобных задач, различными способами;

2. Развить способность решения задач у учащихся таким образом, чтобы они могли умело решать все задачи курса школьной математики.

Эти две цели, несомненно, являются взаимно зависимыми, ибо решая сложных задач, ученик приобретает новые навыки для решения новых, более сложных задач. Поэтому, согласно второй цели, решение уравнения различными способами, привлекает внимания учащихся к рациональным и удобным методам решения задач и они научатся применять эти способы для решения других задач.

Д. Пойя в своей книге «Математика и правдоподобные рассуждения» отмечает, что «переход к обобщению позволяет перейти из простых множеств объектов к более сложным. Так, когда рассуждения идет относительно треугольников, то это способствует применять его к многоугольникам произвольной формы, и это и есть обобщения. Или, обучения острые углы тригонометрических функций, позволяет рассматривать таких функций с произвольными углами». Он также отмечает, что «часто рассматривая одно число, переходят на более широкий класс множеств, и это есть обобщение» [5, с.34].

Сойер У. У. замечает: «Для обучение алгебре эффективно решать одну задачу различными способами, чем решать несколько задач. Необходимо решать одну задачу различными способами и сравнивая использованные способы можно указать какой из этих способов является эффективным при обучении. При этом учащиеся обеспечиваются новыми навыками и приобретают опыт для решения задач» [6]. Он утверждает, что принцип обобщения один из важнейших процессов для развития математической культуры учащихся [6, с.36]. «После обобщения, – пишет он, – полученный результат будет эффективнее... Обобщение практически всегда упрощает достигнутых результатов. Обобщение не только расширяет математическое поле действий, но и позволяет устанавливать связи между изучаемых разделов математики» [6, с.70]. «Иногда, – продолжает У. Сойер, – попытка обобщения известное приводит к новым и неожиданным действиям. Обобщение даже выявляет, что этот процесс не выполнен и лучше использовать обычных способов» [6, с 85].

Таким образом, в школьном курсе алгебры решения сложных задач является важнейшим процессом для приобретения математических навыков и культуры. При этом необходимо учитывать, что решения сложных задач опираются на приведение к более простой вид решения. Не секрет, что во всех занятиях встречаются сложные задачи.

Здесь мы квадрат многочлена, который равен квадрат разности, обобщаем в виде следующего уравнения

$$f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x))^n.$$

С этой целью рассмотрим несколько задач.

Задача 6. Решить уравнение

$$(x^2 - 6x + 5)^2 + (x^2 - 8x + 12)^2 + (x^2 - 7x + 12)^2 = (3x^2 - 21x + 29)^2 \quad (11)$$

Решение. Уравнение (11) решаем методом подстановки:

$$x^2 - 6x + 5 = a, x^2 - 8x + 12 = b \text{ и } x^2 - 7x + 12 = c.$$

Сложив левые и правые части уравнений, соответственно, будем иметь:

$$x^2 - 6x + 5 + x^2 - 8x + 12 + x^2 - 7x + 12 = 3x^2 - 21x + 29 = a + b + c.$$

Итак, уравнение (11) принимает вид

$$a^2 + b^2 + c^2 = (a + b + c)^2.$$

Отсюда

$$a^2 + b^2 + c^2 = a^2 + b^2 + c^2 + 2ab + 2ac + 2bc;$$

$$2ab + 2ac + 2bc = 0 \text{ или } ab + ac + bc = 0. \quad (12)$$

Разложив левые части выражений a, b и c на множители, подставляем их в (12), тогда

$$a = x^2 - 6x + 5 = (x-1)(x-5), b = x^2 - 8x + 12 = (x-2)(x-6) \text{ и}$$

$$c = x^2 - 7x + 12 = (x-3)(x-4)$$

$$(x-1)(x-5) \cdot (x-2)(x-6) + (x-1)(x-5) \cdot (x-3)(x-4) + (x-2)(x-6) \cdot (x-3)(x-4) = 0$$

Правую часть последнего группируем

$$(x-1)(x-6) \cdot (x-2)(x-5) + (x-3)(x-4) \cdot (x-1)(x-5) + (x-3)(x-4) \cdot (x-2)(x-6) = 0$$

Умножая выражений в скобках, имеем

$$(x^2 - 7x + 6) \cdot (x^2 - 7x + 10) + (x^2 - 7x + 12) \cdot (x^2 - 6x + 5) + (x^2 - 7x + 12) \cdot (x^2 - 8x + 12) = 0;$$

$$(x^2 - 7x + 6) \cdot (x^2 - 7x + 10) + (x^2 - 7x + 12) \cdot (x^2 - 6x + 5 + x^2 - 8x + 12) = 0;$$

$$(x^2 - 7x + 6) \cdot (x^2 - 7x + 10) + (x^2 - 7x + 12) \cdot (2x^2 - 14x + 17) = 0;$$

$$(x^2 - 7x + 6) \cdot (x^2 - 7x + 10) + (x^2 - 7x + 12) \cdot (2 \cdot (x^2 - 7x + 6) + 5) = 0.$$

В полученном уравнении применяем подстановку $x^2 - 7x + 6 = y$

$$y \cdot (y + 4) + (y + 6) \cdot (2y + 5) = 0.$$

Тогда

$$y^2 + 4y + 2y^2 + 17y + 30 = 0 \text{ ё } 3y^2 + 21y + 30 = 0 \text{ или } y^2 + 7y + 10 = 0.$$

Решаем полученное уравнение

$$D = 7^2 - 4 \cdot 10 = 49 - 40 = 9; y_{1,2} = \frac{-7 \pm \sqrt{9}}{2 \cdot 1} = \frac{-7 \pm 3}{2}.$$

$$\text{Отсюд } y_1 = \frac{-7-3}{2} = \frac{-10}{2} = -5 \text{ и } y_2 = \frac{-7+3}{2} = \frac{-4}{2} = -2.$$

Теперь возвращаясь к исходному переменному x определяем

$$\text{При } y_1 = -5 \text{ будет } x^2 - 7x + 6 = -5 \text{ или } x^2 - 7x + 11 = 0; x_{1,2} = \frac{7 \pm \sqrt{5}}{2}.$$

$$\text{При } y_2 = -2, x^2 - 7x + 6 = -2 \text{ или } x^2 - 7x + 8 = 0; x_{3,4} = \frac{7 \pm \sqrt{17}}{2}.$$

Таким образом, с помощью уравнение (1) мы получили следующих формул:

$$(a + b + c)^2 - a^2 + b^2 - c^2 = 2(a + b)(b + c);$$

$$(a + b + c)^2 - b^2 + a^2 - c^2 = 2(a + b)(a + c);$$

$$(a + b + c)^2 - a^2 - b^2 + c^2 = 2(a + c)(b + c).$$

Из этих формул можно получить еще 9 таких соотношений.

Увеличивая показатель степени уравнение (11) на одну единицу, решаем уравнение. С этой целью решаем уравнение вида

$$f^3(x) + g^3(x) + h^3(x) = (f(x) + g(x) + h(x))^3.$$

Задача 7. Решить уравнение

$$(x^2 - 6x + 5)^3 + (x^2 - 8x + 12)^3 + (x^2 - 7x + 12)^3 = (3x^2 - 21x + 29)^3. \quad (13)$$

Решение. После некоторых преобразований, получаем следующее уравнение

$$8x^6 - 168x^5 + 1406x^4 - 5964x^3 + 13463x^2 - 15351x + 6936 = 0.$$

Полученное уравнение шестой степени ученики могут решать способом группировки или другим удобным методом. Применяя метод подстановки решаем уравнение (13)

$$x^2 - 6x + 5 = a, \quad x^2 - 8x + 12 = b \quad \text{или} \quad x^2 - 7x + 12 = c.$$

Сложим левые и правые части уравнений, соответственно и будем иметь

$$x^2 - 6x + 5 + x^2 - 8x + 12 + x^2 - 7x + 12 = 3x^2 - 21x + 29 = a + b + c.$$

Мы пришли к уравнению следующего вида

$$a^3 + b^3 + c^3 = (a + b + c)^3. \quad (14)$$

Разложим уравнение (14) на множители

$$\begin{aligned} (a + b + c)^3 - a^3 - (b^3 + c^3) &= \\ &= (a + b + c - a)((a + b + c)^2 + (a + b + c) \cdot a + a^2) - (b + c)(b^2 - bc + c^2) = \\ &= (b + c)((a + b + c)^2 + (a + b + c) \cdot a + a^2) - (b + c)(b^2 - bc + c^2) = \\ &= (b + c)((a + b + c)^2 + (a + b + c) \cdot a + a^2 - (b^2 - bc + c^2)) = \\ &= (b + c)(a^2 + b^2 + c^2 + 2ab + 2ac + 2bc + a^2 + ab + ac + a^2 - b^2 + bc - c^2) = \\ &= (b + c)(3a^2 + 3ab + 3ac + 3bc) = 3(b + c)(a^2 + ab + ac + bc) = \\ &= 3(b + c)(a(a + b) + c(a + b)) = 3(b + c)(a + b)(a + c). \end{aligned}$$

Тогда, $(a + b + c)^3 - a^3 - b^3 - c^3 = 3(a + b)(a + c)(b + c)$.

Таким образом, из уравнения (11) следует $(a + b)(a + c)(b + c) = 0$.

Отсюда $a + b = 0$ или $a + c = 0$, или $b + c = 0$.

Подставляя вместо a, b и c их значения, находим исходное неизвестное

$$1) \quad x^2 - 6x + 5 + x^2 - 8x + 12 = 0 \quad \text{ё} \quad 2x^2 - 14x + 17 = 0. \quad \text{Тогда} \quad x_{1,2} = \frac{7 \pm \sqrt{15}}{2}$$

$$2) \quad x^2 - 6x + 5 + x^2 - 7x + 12 = 0 \quad \text{ё} \quad 2x^2 - 13x + 17 = 0. \quad \text{Тогда} \quad x_{3,4} = \frac{13 \pm \sqrt{33}}{4}$$

$$3) \quad x^2 - 8x + 12 + x^2 - 7x + 12 = 0 \quad \text{ё} \quad 2x^2 - 15x + 24 = 0. \quad \text{Тогда} \quad x_{5,6} = \frac{15 \pm \sqrt{33}}{4}.$$

Теперь разложим на множители выражение $(a - b - c)^3 - a^3 + b^3 + c^3$.

Обозначая последнее выражение через A , после некоторых преобразований, получаем

$$A = (a - b - c)^3 - a^3 + b^3 + c^3 =$$

$$\begin{aligned}
&= (a-b-c-a)((a-b-c)^2 + (a-b-c) \cdot a + a^2) + (b+c)(b^2 - bc + c^2) = \\
&= -(b+c)((a-b-c)^2 + (a-b-c) \cdot a + a^2) + (b+c)(b^2 - bc + c^2) = \\
&= -(b+c)((a-b-c)^2 + (a-b-c) \cdot a + a^2 - (b^2 - bc + c^2)) = \\
&= -(b+c)(a^2 + b^2 + c^2 - 2ab - 2ac + 2bc + a^2 - ab - ac + a^2 - b^2 + bc - c^2) = \\
&= -(b+c)(3a^2 - 3ab - 3ac + 3bc) = -3(b+c)(a^2 - ab - ac + bc) = \\
&= -3(b+c)(a(a-b) - c(a-b)) = -3(b+c)(a-b)(a-c).
\end{aligned}$$

Значит $(a-b-c)^3 - a^3 + b^3 + c^3 = -3(b+c)(a-b)(a-c)$.

Таким же способом можно получить выражение вида

$$(a-b-c)^3 - a^3 + b^3 - c^3 = -3(a-b)(a+c)(b-c).$$

Таким образом, уравнение вида

$$(f(x) \pm g(x) \pm h(x))^3 \pm f^3(x) - g^3(x) - h^3(x) = 0$$

можно решать с применением тождества (1) и (2).

Таким образом, в результате обобщения мы получаем еще две следующие тождества, с помощью которых можно решать некоторых классов уравнений

$$(a+b+c)^3 - a^3 - b^3 - c^3 = 3(a+b)(a+c)(b+c);$$

$$(a-b-c)^3 - a^3 + b^3 + c^3 = -3(a-b)(a-c)(b-c);$$

$$(a-b+c)^3 - a^3 + b^3 - c^3 = -3(a-b)(a+c)(b-c).$$

Эти тождества можно записать и в следующей форме

$$a^3 + b^3 + c^3 - (a+b+c)^3 = -3(a+b)(a+c)(b+c);$$

$$a^3 - b^3 - c^3 - (a-b-c)^3 = 3(a-b)(a-c)(b-c);$$

$$a^3 - b^3 + c^3 - (a-b+c)^3 = 3(a-b)(a+c)(b-c).$$

В книге В. В. Вавилова и др. «Задачи по математике. Алгебра. Справочное пособие» задача $(x+y+z)^3 - x^3 - y^3 - z^3 = 3(x+y)(x+z)(y+z)$ на странице. 119 в виде тождества, а в книге В. Н. Литвиненко, А. Г. Мордкович «Практикум по элементарной математике: Алгебра, тригонометрия» в качестве примера приведена на странице 6.

В книге В. И. Михайловский и др. «Практикум по решению задач» (стр. 12) приведены примеры

$$1. (x+y+z)^5 - x^5 - y^5 - z^5 = 5(x+y)(y+z)(z+x)(x^2 + y^2 + z^2 + xy + yz + zx),$$

$$2. (x+y)^7 - x^7 - y^7 = 7xy(x+y)(x^2 + y^2 + xy)^2,$$

в которых для разложения на множители использованы теорема Безу и метод неопределенных коэффициентов.

В книге В. Н. Литвиненко и А. Г. Мордковича «Практикум по элементарной математике: Алгебра, тригонометрия» (стр.6) представлен для разложения на множители пример $(a+b)^5 - (a^5 + b^5)$ с ответом $(a+b)^5 - (a^5 + b^5) = 5ab(a+b)(a^2 + ab + b^2)$.

Наш анализ литературы показал, что уравнений вида

$$f^n(x) + g^n(x) + h^n(x) + \dots + k^n(x) = (f(x) + g(x) + h(x) + \dots + k(x))^n$$

в учебных пособиях и методических указаниях не изучаются. Но примеры преобразования тождеств иногда встречаются в некоторых учебных пособиях.

Список литературы

1. Задачи по математике. Алгебра. Справочное пособие / составители В. В. Вавилов, И. И. Мельников, С. Н. Олехник, П. И. Пасиченко – Москва : Наука, 1987. – 432 с.
2. Литвиненко, В. Н. Практикум по элементарной математике : Алгебра, тригонометрия / В. Н. Литвиненко, А. Г. Мордкович. – Москва : «АВФ», 1995. – 352 с.
3. Михайловский, В. И. Практикум по решению задач. / В. И. Михайловский, В. Е. Тарасюк, Е. А. Ченкал, Н. Н. Шунда, Е. Ф. Савич. – Киев : «Вища школа», 1978, – 478 с.
4. Пржевальский, С. П. Сборник алгебраических задач. Пособие для учителей. Часть 1. Задачи на преобразования выражений и уравнений. Издание второе / С. П. Пржевальский. – Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1941. – 332 с.
5. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения /Д. Пойа.– Москва : Наука, 1975. – 464 с.
6. Сойер, У. У. Прелюдия к математике. / У. У. Сойер. – Москва : Просвещение, 1965. – 353 с.
7. Туманов, С. И. Поиски решения задачи. Пособие для учителей / С. И. Туманов. – Москва : Просвещение, 1969. – 280 с.
8. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : Книга для учащихся старших классов средней школы / Л. М. Фридман, Е. Н. Турецкий. –Москва : Просвещение, 1989. – 192 с.

Махкамов Мамаджон, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания математики Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни, г. Душанбе, Республика Таджикистан

УДК 621.45.026

МЕТОДИКА ТЕПЛОВОГО РАСЧЁТА ТЕПЛООБМЕННИКА-ГАЗИФИКАТОРА ВОДОРОДНОГО ТОПЛИВА ДЛЯ ДВИГАТЕЛЕЙ ЛЕТАТЕЛЬНЫХ АППАРАТОВ

С. Л. Панченко, С. А. Толстов

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический
университет имени Г. Ф. Морозова»
e-mail: psl84@mail.ru, serezha.tolstoff@yandex.ru

Аннотация: в статье обоснована возможность применения альтернативного авиационному керосину водородного топлива для двигателей летательных аппаратов. Обоснована необходимость газификации жидкого водорода перед подачей в камеру сгорания двигателя. Предложена конструкция теплообменника-газификатора жидкого водорода, в котором за счёт теплоты парообразования водорода охлаждается воздух, поступающий на вход в компрессор. Разработана методика теплового расчета теплообменника-газификатора.

Abstract: in article is justified the possibility of alternative to aircraft kerosene hydrogen fuel using for aerial vehicle engines. The necessity liquid hydrogen gasification before feeding into the engine combustion chamber is substantiated. The design of gasifier heat exchanger of liquid hydrogen, in which due to the heat of hydrogen vaporization, the air entering the compressor is cooled, is suggested. The methodology of gasifier heat exchanger thermal calculation is devise.

Ключевые слова: водородное топливо, теплообменник-газификатор, тепловой расчет.

Keywords: hydrogen fuel, gasifier heat exchanger, thermal calculation.

В настоящее время в авиации, как в военной, так и гражданской, в качестве топлива используется авиационный керосин. Данное топливо относится к классу углеводородных и представляет собой продукт переработки нефти. Однако нефть используется не только для данных целей, но и для подавляющего большинства других нужд промышленности, сельского хозяйства, бытовой сферы и др. Особенно остро стоит вопрос использования нефти в наземном транспорте, так как без нее он просто не может существовать – приводящие его в движение поршневые двигатели внутреннего сгорания работают на таком виде топлива, как бензин с различными октановыми числами, который является другим продуктом переработки нефти, ее самой легкой фракцией при перегонке. Однако запасы нефти, представляющей собой переработанные естественным образом останки живых организмов, населявших планету в более ранние геологические эпохи, являются конечными и исчерпаемыми. Поскольку

количество единиц наземного автотранспорта во всем мире растет семимильными шагами, а также учитывая то, что нефть используется еще и для производства смазочных материалов, в промышленности и т.д., данный факт может привести к тому, что запасы нефти на планете могут истощиться. Кроме этого, использование углеводородных топлив – продуктов переработки нефти – сильно загрязняет окружающую среду. Проблема наземного автотранспорта в данном плане остро стоит уже довольно давно, но и в авиации на это тоже обратили внимание несколько десятилетий назад. Хотя по количеству загрязняющих воздух веществ авиация уступает автомобильному транспорту примерно в 15 раз, она влияет на экологию, причем не приземного воздушного слоя, а верхней тропосферы и нижней стратосферы [1].

Помимо экономической и экологической негативных составляющих использования традиционного углеводородного топлива в виде авиационного керосина, в авиации имеются и специфические проблемы. В век освоения космоса развиваются и воздушно-космические самолёты, которые в основном могут быть использованы для исследовательских полётов, технического обслуживания космических аппаратов и решения боевых задач в стратосфере. Для данных самолётов специфика проблемы применения керосина заключается в том, что использовать воздушно-реактивные двигатели на данном виде топлива возможно определенных пределах по высоте (H) и числу Маха полёта (M). Например, предел применения турбореактивных двигателей, использующих керосин, независимо от того, оснащены ли они форсажной камерой сгорания или нет (ТРД, ТРДФ ТРДД, ТРДДФ) ограничивается числом Маха чуть более 3 [2]. При полётах на больших высотах (выше тропопаузы) уменьшается коэффициент избытка воздуха α , что может привести к богатому срыву пламени при горении керосина. При больших скоростях, и соответственно числах M , из-за аэродинамического нагрева растёт температура воздуха на входе в двигатель, появляются проблемы горения топлива из-за того, что воздушно-керосиновая смесь имеет узкий диапазон пределов горения по коэффициенту избытка воздуха α (прекращение горения при $\alpha_{\max} \approx 6$ (бедный срыв пламени) и $\alpha_{\min} \approx 2$ (богатый срыв пламени)) Кроме того, при таких сверхзвуковых скоростях за счёт аэродинамического нагрева температура конструкции самолёта может достигать 500...1000 °С и более [3]. До такой же температуры возможен и нагрев баков с топливом, что в случае применения авиационного керосина может привести к его разрушению (деструкции), выпадению смолистых отложений, которые могут вообще закупорить топливные трубопроводы, что приведёт к полному отказу топливной системы.

Вышеперечисленные проблемы использования авиационного керосина и возможности перехода летательных аппаратов на

альтернативные виды топлива интересовали ученых и авиаконструкторов с середины XX века. Одним из альтернативных видов топлива является водород, который в отличие от нефти фактически имеет неисчерпаемые запасы на планете, а продуктами сгорания является безвредный для окружающей среды водяной пар (H_2O). Таким образом, применение водородного топлива решает острую проблему экологического характера. Кроме того, водород обладает лучшими энергетическими показателями по сравнению с авиационным керосином. Например, теплота сгорания водорода составляет 120 МДж/кг, в то время как для авиационного керосина – 42,9...43,3 МДж/кг [4]. Это означает, что при сгорании 1 кг водорода высвободится в 3 раза больше энергии, чем при сгорании 1 кг керосина; с другой стороны, для получения одного и того же значения тепловой энергии, необходимой для работы двигателя, водородного нужно будет затратить в 3 раза меньше, чем авиационного керосина. Таким образом, помимо экологических задач, применение водородного топлива решает и экономические проблемы.

Однако особенностью такого топлива, как водород, является то, что его плотность в газообразном состоянии довольно мала, поэтому его применение целесообразно в сжиженном виде, что возможно только при криогенных температурах (водород кипит при температуре 20,3 К). Поэтому данное топливо называют криогенным, и это является недостатком его использования, так как обеспечить такую низкую температуру в баках довольно непросто.

Учёные и конструкторы в СССР работали над созданием самолёта, который может работать на водородном топливе. Так, на базе самолёта Ту-154 была создана летающая лаборатория Ту-155, в 1988 году начались её испытания, было проведено 5 полётов, первый из которых состоялся в апреле 1988 года [5]. Данный факт доказал возможность применения водородного топлива в авиации, и хотя в 1990-е годы из-за известных экономических реформ исследования в этой области прекратились почти полностью, в настоящее время идёт постепенное возвращение к данной теме, начиная с воздушно-космических самолётов, так как проблема аэродинамического нагрева баков с керосином из-за больших чисел Маха полёта и в связи с этим, трудности его использования, заставляет искать пути перехода на альтернативное топливо. Однако вопрос с конечными запасами нефти и экологическим загрязнением атмосферы продуктами сгорания авиационного керосина в ближайшем будущем поставит такую задачу и перед гражданской авиацией.

Водородное топливо, о чем говорилось выше, необходимо хранить в баках летательного аппарата в жидком состоянии, однако подавать водород в камеру сгорания необходимо уже газообразным, так как, во-первых, для перекачивания по топливным трубопроводам жидкого, имеющего

криогенную температуру, водорода, необходима идеальная тепловая изоляция труб. Но даже при такой изоляции будет иметь место окружающая неравномерность температуры воздуха после компрессора, поэтому жидкий водород на разных форсунках может нагреваться по-разному. Например, на одной форсунке топливо будет уже газообразным, а на другой не успеет испариться. В данном случае может иметь место неравномерная подача топлива, пульсации в камере сгорания, неравномерность температурного поля перед турбиной.

В связи с этим жидкий водород необходимо перед подачей в камеру сгорания газифицировать – полностью испарять, превращая в газообразный. Для газификации жидкого водорода к нему подводят теплоту, необходимую для испарения. Это можно сделать в теплообменном аппарате (газификаторе), установленном в воздухозаборнике двигателя. При этом теплота будет отбираться от воздуха, поступающего в двигатель. Воздух в воздухозаборнике немного сжимается, при этом процесс сжатия является почти адиабатным, поэтому температура воздуха в данном случае растёт, и горячий воздух может отдать часть теплоты на испарение жидкого водорода, протекающего по теплообменнику-газификатору. На больших скоростях полета данное охлаждение воздуха положительно скажется и на термодинамическом цикле двигателя, так как полезная работа и КПД газотурбинных двигателей пропорционально зависят от степени повышения давления в компрессоре π_k , а данный показатель тем выше, чем больше разница температур на выходе из компрессора и на входе в компрессор (после воздухозаборника). Поэтому охлаждение воздуха перед компрессором дает не только газификацию водорода, но и обеспечивает некоторое увеличение π_k и соответственно, полезной работы и КПД двигателя.

Наиболее простым типом теплообменника-газификатора жидкого водорода является аппарат витого (змеевикового) типа (рис. 1). Данный аппарат представляет собой витую трубу 1, закрученную в спираль (змеевик) с определенным межвитковым шагом s . При этом труба навита на внутреннюю поверхность стенки корпуса воздухозаборника 2 в виде спирали таким образом, что диаметр D навивки трубы примерно равен внутреннему диаметру корпуса воздухозаборника. Жидкий водород из бака с помощью турбонасосного агрегата подаётся в витую трубу теплообменника в направлении, противоположном движению воздуха в воздухозаборнике. Теплопередача от воздуха жидкому водороду через стенку трубы нагревает его, при этом водород кипит и испаряется, выходя из газификатора в газообразном состоянии. Воздух в воздухозаборнике при этом охлаждается, что в итоге приводит к росту π_k и улучшению энергетических характеристик двигателя.

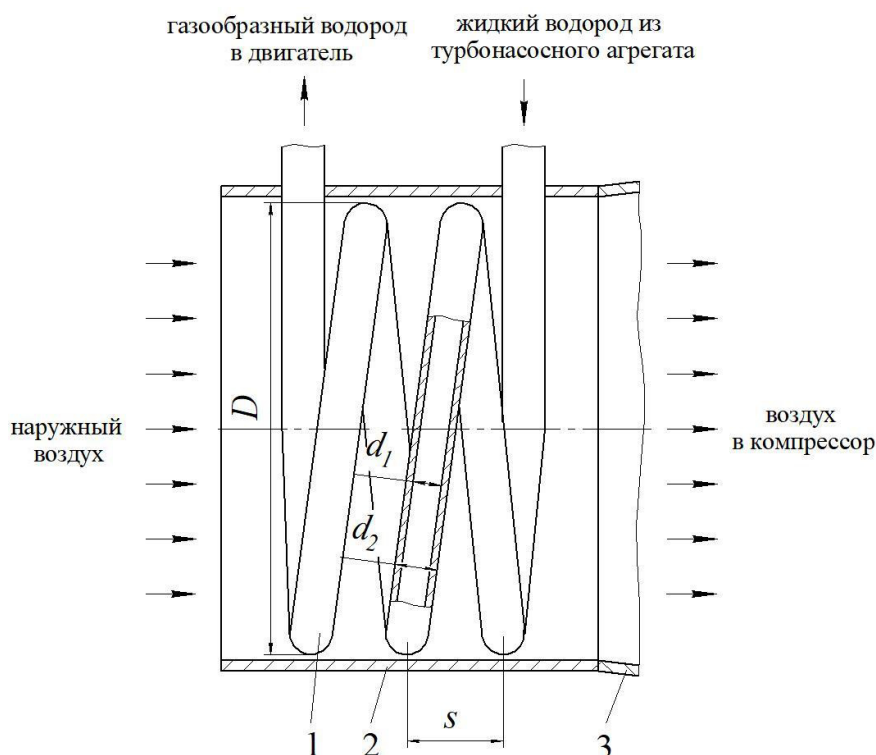


Рис. 1. Витой (змеевиковый) теплообменник-газификатор жидкого водорода:
1 – витая теплообменная труба; 2, 3 – соответственно корпус воздухозаборника и компрессора двигателя; D – диаметр навивки трубы (змеевика); d_1 , d_2 – соответственно внутренний и наружный диаметр теплообменной трубы; s – межвитковый шаг

При конструировании любого теплообменного аппарата сначала выполняется тепловой расчёт, заключающийся в нахождении необходимой площади поверхности теплообмена. При этом необходимо задаться значениями внутреннего d_1 и наружного d_2 диаметров трубы, а в случае применения витой трубы, что имеет место в нашем случае, задаются еще и межвитковым шагом s .

При проведении теплового расчёта теплообменника-газификатора жидкого водорода предполагается, что водород кипит в его витой теплообменной трубе при температуре кипения (для водорода она составляет 20,3 К). При этом из трубы газификатора водород выходит полностью в газообразном состоянии. Максимальный тепловой поток, передаваемый от воздуха жидкому водороду, определяется из следующего выражения:

$$Q = rG_{H_2} \quad (1)$$

где Q – тепловой поток, Вт; r – теплота парообразования водорода, Дж/кг; G_{H_2} – секундный массовый расход жидкого водорода, поступающего в теплообменник-газификатор, кг/с, принимается равным производительности турбонасосного агрегата.

Необходимая для осуществления теплообмена площадь теплопередающей поверхности F , м^2 , определяется в соответствии с основным уравнением теплопередачи [6]:

$$F = \frac{Q}{k \Delta t_{\text{cp}}}, \quad (2)$$

где k – коэффициент теплопередачи, $\text{Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К})$;

Δt_{cp} – средний температурный напор по всей поверхности теплообмена, $^{\circ}\text{C}$, вычисляется в соответствии с формулой:

$$\Delta t_{\text{cp}} = \frac{\Delta t_1 - \Delta t_2}{\ln \frac{\Delta t_1}{\Delta t_2}} = \frac{(t_{\text{в1}} - t_{\text{H}_2}) - (t_{\text{в2}} - t_{\text{H}_2})}{\ln \frac{(t_{\text{в1}} - t_{\text{H}_2})}{(t_{\text{в2}} - t_{\text{H}_2})}}, \quad (3)$$

где $t_{\text{в1}}$ и $t_{\text{в2}}$ – соответственно температура наружного воздуха на входе в воздухозаборник и охлаждённого воздуха на входе в компрессор двигателя, $^{\circ}\text{C}$; t_{H_2} – температура кипения водорода, $^{\circ}\text{C}$.

Коэффициент теплопередачи k , $\text{Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К})$, входящий в уравнение (2), для витых трубчатых теплообменных аппаратов, используемых в криогенной технике, определяется в соответствии с формулой [7]:

$$k = \frac{1}{\frac{1}{\alpha_1} + \frac{1}{\alpha_2} \frac{d_2}{d_1}}, \quad (4)$$

где α_1 – коэффициент теплоотдачи от внутренней поверхности стенки витой трубы к кипящему водороду, $\text{Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К})$; α_2 – коэффициент теплоотдачи от охлаждаемого воздуха, проходящего по воздухозаборнику, к наружной поверхности стенки трубы, $\text{Вт}/(\text{м}^2 \cdot \text{К})$; d_1 , d_2 – соответственно внутренний и наружный диаметры витой теплообменной трубы, м.

В формуле (4) не учитывается термическое сопротивление стенки теплообменной трубы, поскольку в низкотемпературных теплообменных аппаратах стенка имеет малую толщину и высокое значение коэффициента теплопроводности материала [7].

Для определения коэффициента α_1 необходимо учитывать, что процесс кипения состоит из собственно кипения с интенсивным перемешиванием жидкости у стенки быстрорастущими пузырьками пара, и процесса теплообмена при вынужденном движении кипящего теплоносителя в трубе. В данном случае можно воспользоваться зависимостью:

$$\alpha_1 = \sqrt{\alpha_q^2 + \alpha_w^2}, \quad (5)$$

где α_q – коэффициент теплоотдачи при пузырьковом кипении в большом объеме и отсутствии вынужденного течения, Вт/(м²·К); α_w – коэффициент теплоотдачи при вынужденном течении в трубе без изменения агрегатного состояния, Вт/(м²·К).

При расчёте величины α_q можно использовать формулу Лабунцова для пузырькового кипения в большом объеме [8]:

$$\alpha_q = 0,075 \left(1 + 10 \left(\frac{\rho_r}{\rho_{ж} - \rho_r} \right)^{0,66} \right) \left(\frac{\lambda_{ж}^2 \rho_{ж}}{\sigma T_s} \right)^{0,33} q^{0,66}, \quad (6)$$

где $\rho_{ж}$, ρ_r – соответственно плотность жидкой и газообразной фазы водорода при температуре кипения, кг/м³; $\lambda_{ж}$ – коэффициент теплопроводности жидкой фазы водорода при температуре кипения, Вт/(м·К); σ – коэффициент поверхностного натяжения жидкого водорода, Н/м; T_s – температура кипения водорода на линии насыщения, К; q – удельный тепловой поток между кипящим водородом и стенкой трубы, Вт/м².

Кипящий водород является смесью двух фаз (жидкой и газообразной), поэтому для расчёта величины α_w при турбулентном течении подобной смеси и с учетом того, что степень сухости $x = 1$, поскольку весь водород превращается в пар, можно использовать выражение [8]:

$$\alpha_w = \frac{\lambda_{ж}}{d_1} \left(0,023 Re_{ж}^{0,8} Pr_{ж}^{0,4} \right) \sqrt{\frac{\rho_{ж}}{\rho_r}}, \quad (7)$$

где $Re_{ж}$, $Pr_{ж}$ – критерии Рейнольдса и Прандтля для жидкой фазы водорода, определяемые в соответствии с формулами:

$$Re_{ж} = \frac{4G_{H_2}}{\pi d_1^2 \mu_{ж}}, \quad (8)$$

$$Pr_{ж} = \frac{c_{pж} \mu_{ж}}{\lambda_{ж}}, \quad (9)$$

где $\mu_{ж}$ – динамическая вязкость жидкой фазы водорода, Па·с; $c_{pж}$ – удельная изобарная теплоёмкость жидкого водорода, Дж/(кг·К); определяются при температуре кипения водорода.

Подставив вычисленные в соответствии с выражениями (6) и (7) значения α_q и α_w в формулу (5), найдём значение коэффициента теплоотдачи α_1 . Но теплообменная труба имеет не прямую, а витую форму, поэтому полученное значение α_1 необходимо умножить на поправочный коэффициент:

$$\varepsilon = 1 + 3,54 \frac{d_1}{D}, \quad (10)$$

где D – диаметр змеевика (навивки трубы), м (см. рис. 2).

Значение коэффициента теплоотдачи α_2 определяется классическим способом – с использованием теории подобия тепловых процессов. По критериальному уравнению находится критерий Нуссельта – безразмерный критерий подобия, содержащий в себе коэффициент теплоотдачи. В случае, когда соотношение между шагом s витков трубы и ее наружным диаметром d_2 удовлетворяет неравенству $s \geq d_2$, используется следующее критериальное уравнение:

$$Nu = 0,04 Re^{0,85}, \quad (11)$$

При этом значение критерия Рейнольдса определяется:

$$Re = \frac{2Vd_2\rho_B}{\mu_B}, \quad (12)$$

где V – скорость воздуха, м/с; ρ_B – плотность воздуха при его средней температуре, кг/м³; μ_B – динамическая вязкость воздуха при его средней температуре, Па·с.

Зная критерий Нуссельта, находим коэффициент теплоотдачи α_2 :

$$\alpha_2 = \frac{Nu\lambda_B}{2d_2}, \quad (13)$$

где λ_B – коэффициент теплопроводности воздуха при средней температуре, Вт/(м·К).

После того, как найдены значения коэффициентов теплоотдачи α_1 и α_2 , их необходимо подставить в формулу (4) и таким образом вычислить коэффициент теплопередачи k , после чего найденное его значение подставляется в уравнение (2) вместе с вычисленными в соответствии с формулами (1) и (3) значениями Q и Δt_{cp} . При этом определяется величина искомой теплопередающей поверхности F . Зная значение данной поверхности, можно определить конструктивные параметры теплообменника-газификатора – длину теплообменной трубы, а также диаметр навивки и число витков. Когда значения данных величин известны, можно определить длину воздухозаборника, что необходимо при проектировании конструктивно-компоновочной схемы силовой установки летательного аппарата.

Список литературы

1. Иванова, А. Р. Влияние авиации на окружающую среду и меры по ослаблению негативного воздействия / А. Р. Иванова // Труды Гидрометцентра России. – 2017. – Вып. 365. – С. 5-14.
2. Даниленко, Н. В. Теория авиационных двигателей. Часть 1 / Н. В. Даниленко, П. М. Кривель. – Иркутск : ИВВАИУ, 2006. – 294 с.
3. Панченко, С. Л. Тепловой расчёт теплообменника-газификатора водородного топлива для двигателя воздушно-космического самолета / С. Л. Панченко // Вестник УГАТУ. – 2022. – Т 26. – № 3 (97). – С. 126-137.
4. Нечаев, Ю. Н. Силовые установки гиперзвуковых и воздушно-космических летательных аппаратов. / Ю. Н. Нечаев. – Москва : Издание Академии Космонавтики им. К. Э. Циолковского, 1996. – 213 с.
5. Туполев, А. А. Ту летит на водороде / А. А. Туполев // Наука и жизнь. – 1989. – № 1. – С. 33-34.
6. Михеев, М. А. Основы теплопередачи / М. А. Михеев, И. М. Михеева. – Москва : «Энергия», 1977. – 344 с.
7. Архаров, А. М. Техника низких температур / А. М. Архаров, К. С. Буткевич, А. Г. Головинцов, В. М. Кулаков, И. В. Марфенина. – Москва : Энергия, 1964. – 448 с.
8. Солодов, А. П. Учебное пособие по курсам «Тепломассообмен», «Тепломассообмен в оборудовании АЭС». Электронный курс «Тепломассообмен в энергетических установках : Инженерные методы расчета» / А. П. Солодов. – Москва : Издательство МЭИ, 2015. – 124 с.

Панченко Сергей Леонидович, кандидат технических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Толстов Сергей Анатольевич, доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры электротехники, теплотехники и гидравлики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова», г. Воронеж

УДК - 378+681.3(575.3)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Э. С. Ризоев, Н. С. Азимова

**ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика
Бободжона Гафурова».**

Аннотация: сегодня совершенно невозможно обойтись без технических средств обучения, они неразрывно связаны с жизнью практически каждого человека. Процесс информатизации, который преобладает во всех сферах общественной жизни, охватывает несколько главных направлений, в частности, информатизацию образования. В статье рассматривается роль информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе, которое обуславливает определение конкретных педагогических условий.

Abstract: nowadays it is completely impossible dispense with technical means of education, they are closely connected with the life of almost every person. The process of informatization, which prevails in all spheres of public life, covers several main areas, in particular, the informatization of education. The article deals with the role of information and communication technologies in the educational process, which determines the definition of specific pedagogical conditions..

Ключевые слова: информационно-коммуникационных технологий, высшая математика, средство обучения, умения, навыки, развитие.

Keywords: information and communication technologies, higher mathematics, teaching aids, knowledge, skills, development.

Одной из главных задач преподавателя высшей математики является формирование и развитие умений и навыков изучения предмета, как элементов культуры мышления и учения. С этой целью необходимо разработать содержательный аспект обучения высшей математики, способствующий усвоению понятийных компонентов всего курса, развитию познавательных способностей студентов, их активность в учебной деятельности, а также формированию и развитию коммуникативных компетенций.

Надо отметить, что в современных условиях образования использование компьютерных средств в процессе обучения стало требованием времени. Применение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) на занятиях в вузе даёт возможность экономить время предоставления материала темы студентам.

ИКТ – это наглядное пособие обучения, которое позволяет студенту эффективнее изучить учебный материал, так как больше 70% информации осваивается через наглядную демонстрацию.

Активное применение ИКТ, включает в себя организацию и формирование информационного общества, что характерно по нескольким фактам. В первую очередь, внедрение применения ИКТ значительно

увеличивает темп передачи знаний и накопленного социального опыта людей не только от старшего поколения младшему, но и между людьми, от одного другому. Во-вторых, применение ИКТ при обучении высшей математике, улучшая качество обучения высшей математике, дает возможность студентам результативно приспособиться к социальным преобразованиям, которые происходят сегодня. В-третьих, активное и результативное внедрение применения ИКТ при обучении – это главное условие обновления системы образования в соответствии с требованиями современного общества. Проникновение информационных технологий в процесс обучения позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения в вузе [4, с. 573].

Активная работа на занятиях с помощью ИКТ формирует более высокий уровень навыков и умений самообразования студентов. Следует отметить, что современные средства обучения позволяют органично сочетать информационно – коммуникативные, личностно - ориентированные технологии с методами творческой и поисковой деятельности. Как было отмечено выше, современное образование невозможно представить без внедрения компьютерных технологий в учебный процесс и это явление становится неизбежным, так как значительно повышает эффективность и качество обучения.

Информационная технология, по мнению Г.К. Селевко может быть реализована в трех вариантах [2, с. 26]:

- как проникающая (использование компьютера при изучении отдельных тем, разделов, для решения отдельных дидактических задач);
- как основная (наиболее значимая в используемой педагогической технологии);
- как монотехнология (когда обучение и управление учебным процессом, включая все виды диагностики, контроля и мониторинга, опираются на применение компьютера).

По нашему мнению, ИКТ необходимо рассматривать в единстве всех образовательных процессов:

- проведение занятий с применением ИКТ;
- проекты творческой деятельности обучающихся;
- конкурсы по дистанционному обучению;
- применение Интернет ресурсов и электронных книг;
- развитие и становление студента в личностном отношении;
- развитие творческих способностей с ориентацией помощи педагога.

Отметим несколько аспектов применения разнообразных образовательных приемов ИКТ при обучении высшей математике :

1. *Мотивационный аспект.* Применение ИКТ при обучении высшей математике позволяет повысить интерес и сформировать позитивные мотивации студентов, так как создаются ситуации:

- эффективного использования и учета личных образовательных способностей и нужд студентов;
- огромного выбора содержания, форм, темпов и уровней ведения занятий;
- раскрытия творческих амбиций студентов;
- освоения, как студентами, так и преподавателями высшей математики.

2. *Содержательный аспект.* Применение ИКТ при обучении высшей математике можно использовать:

- при создании интерактивных таблиц, плакатов, различных цифровых образовательных ресурсов по конкретным темам и частям учебного предмета, для разработки индивидуальных мини-занятий в форме тестов;
- для организации интерактивных индивидуальных заданий, открытых уроков (например, организовать произвольных игр) и тренажеров для самостоятельной работы студентов.

3. *Учебно-методический аспект.* Электронные и информационные средства в процессе применения ИКТ при обучении высшей математике могут сопровождать учебный процесс, как методический прием. Педагог при обучении высшей математике может использовать разнообразные образовательные приемы, готовясь к занятию; именно при подаче новой информации, для закрепления полученных знаний, в ходе наблюдения за качеством знаний; для создания индивидуального исследования студентами дополнительного материала и т. д. Компьютерные тесты и тестовые задания могут использоваться для реализации разных форм контроля и оценки знаний.

4. *Организационный аспект.* Применение ИКТ при обучении высшей математике можно использовать в разнообразных формах организации обучения:

- при обучении всех студентов по индивидуальной программе, основываясь на индивидуальном плане;
- либо работа ведется со всей аудиторией вместе, либо по группам и т.д.

ИКТ при обучении высшей математике можно применить для повторения тем (например, устные тестовые вопросы); при проведении интерактивных мероприятий, соревнований, конкурс- викторинах, внеаудиторных занятиях и т.д.

Применение ИКТ при обучении высшей математике дает возможность повысить мотивацию в получении знаний с помощью не только новизны работы с компьютером, которая позволяет повысить уровень заинтересованности в учебе, но и способность контролировать предъявление задач по сложности, стимулируя правильные ответы, не

используя при этом нравоучительный тон и порицания; индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения, осуществляя интерактивный разговор, давая возможность самому выбирать режим учебной работы и компьютерной визуализации исследуемых предметов.

Для использования ИКТ при обучении высшей математике могут использоваться следующие средства обучения как:

✓ *Печатные издания.* Опубликованные виды рубрикаций образовательных электронных изданий и ресурсов характеризуется как единство разных образовательных информационных комплексов, которые предусмотрены вышеуказанными стандартами и рубрикаторами.

✓ *Электронные информационные продукты.* Оно может представлять собой учебники, учебные пособия, учебно-методические пособия, учебно-наглядное пособие и практикум – материалы по высшей математике.

✓ *Презентация.* Приемом и способом, которые необходимы для активизации аудитории, которые позволяют сделать ее более восприимчивой, проявить важное воздействие на аудиторию.

В процессе использование ИКТ при обучении высшей математике основными дидактическими возможностями презентации являются: представление данных в теоретическом обучении высшей математики; организация и вид применения эффективного раздаточного материала; создание проблемных ситуаций и постановка задач; контроль знаний; постановка заданий для самостоятельной работы студентов и т.д. относятся к При этом, можно сделать вывод, что: легко и доступно показать то, что нельзя передать в устной форме; экономит время; поможет поднять интерес у аудитории; поможет лучше усвоить материал, являются главными достоинствами презентации.

✓ *Электронный журнал* – это уже не новый стандарт информатизации высших учебных заведений. К задачам электронного журнала в процессе использования ИКТ входят: применение электронных форм обратной связи – дневник, журнал и хранение; доступный вход для педагогов к сведениям о посещаемости студентами занятий в течение всего периода обучения и информации об успеваемости и др.

В нынешнем времени большинство ВУЗов Республики Таджикистан используют электронный журнал. Например, в Таджикском государственном университете коммерции, в Институте экономики и торговли таджикского государственного университета коммерции электронный журнал осуществляется с помощью современных программных продуктов по управлению образовательным процессом вуза Alfa-express, в Худжандском госуниверситете имени академика Бободжона Гафурова электронным журналом является информационная система управления – isu.ksu.tj.

Информационная система управления (isu) – это набор, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность и единство, элементов для сбора, обработки и хранения и предоставления информации о деятельности предприятия.

Основные компоненты:

- Программное обеспечение
- Технические средства
- Обслуживающий персонал [5]

Известно, что с помощью электронного журнала можно выставять оценки, отмечать посещаемость занятий студентами. Доступ на электронный журнал этой системы имеют только преподаватели и студенты; она ограничена логином и паролем для всех пользователей.

Надо отметить, что к дополнительным средствам также относятся электронная газета, мультимедийная запись, электронные библиотеки с удаленным доступом и др.

Электронная доска или интерактивная доска является одним из компьютерных средств в обучении.

Интерактивная доска – это большой интерактивный экран в виде магнитно-маркерной доски. Интерактивная доска может быть представлена как самостоятельный компьютер с большим сенсорным экраном или подключенное к ноутбуку устройство, сочетающее в себе проектор и сенсорную панель.

Следует отметить, что объяснить новую тему с помощью электронной доски очень просто, и она имеет важные функции, связанные с математикой. Например, при обсуждении темы геометрических фигур очень легко визуализировать геометрические фигуры. Потому что он оснащен такими функциями, что очень легко изображать геометрические тела разных размеров. Как было сказано выше, электронная доска подключается к компьютеру, и учитель или студенты могут сохранить свою работу.

Совокупность действий преподавателя по передаче учебной информации органам чувств обучаемого и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным использованием с помощью ИКТ, в котором ИКТ играет роль средства повышения эффективности метода обучения, является методом обучения с использованием ИКТ [3, с. 43].

Итак, определение образовательных возможностей и педагогических условий ИКТ при обучении высшей математики позволит разнообразить занятия, повысить мотивацию студентов и сделать изучение математики увлекательным. Активная работа на занятиях с помощью ИКТ формирует более высокий уровень навыков и умений самообразования студентов. Современные средства обучения позволяют сочетать педагогические технологии с методами творческой и поисковой деятельности студентов.

Необходимо искать новые дидактические возможности ИКТ для реализации целей обучения высшей математике.

Список литературы

1. Ризоев, Э. С. Теоретико-методические основы применения информационно-коммуникационных технологий при обучении высшей математике в условиях кредитной системы обучения в высших учебных заведениях. Дисс. канд. пед. наук: Э. С. Ризоев. – Душанбе, 2019. – 201 с.
2. Селевко, Г. К. Современные педагогические технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Семенова, И. Н. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий : учебное пособие / И. Н. Семенова, А. А. Слепухин // Под ред. Б. Е. Стариченко. – Екатеринбург – Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – 144 с.
4. Ходжалиев, С. А. Место и роль интерактивных технологий в процессе формирования профессиональной компетенции выпускников вузов / С. А. Ходжалиев // Педагогика высшей школы. Научный журнал №3 (03)/2015. – С. 45-48. –
5. Электронный ресурс. – URL : <https://www.cfin.ru/management/practice/supremum2002/01.shtml> (дата обращения : 23.04.2023).

Ризоев Эхсонхон Саидович, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии ГОУ «Худжандский государственный университет имени академика Бободжона Гафурова», г. Худжанд

Азимова Назира Самадовна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических дисциплин и современного естествознания Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики, г. Худжанд

УДК.536.21
**ТЕПЛООБМЕН ПРИ НЕСТАЦИОНАРНОМ РЕЖИМЕ ПРИ
ПОСТОЯННОЙ СКОРОСТИ В СЕЧЕНИИ ПОТОКА ВНУТРИ
ТРУБЫ**

Ш. Ш. Самаров
ФГБОУ ВО Душанбинский филиал НИУ »МЭИ»,
Душанбе, Республика Таджикистан
e-mail: samarov58 mail.ru.

Аннотация: в данной работе исследуется процесс конвективного теплообмена при нестационарном режиме и постоянной скорости в сечении потока. Найдено поле температуры при стержневом течении в прямой призматической трубе равностороннего сечения.

Abstract: this article investigates the process of convective heat transfer in non-stationary mode and constant velocity in the flow section. The temperature field is found for a rod flow in a straight prismatic tube of equilateral cross section.

Key words: laminar flow, temperature, temperature field, thermal conductivity, convective-conductive heat transfer, energy transfer equation, excess temperature, eigenvalue.

Ключевые слова: ламинарное течение, температура, температурное поле, теплопроводность, конвективно-кондуктивный теплоперенос, уравнение переноса энергии, избыточная температура, собственное значение.

При вынужденном ламинарном течении вязкой несжимаемой жидкости в прямолинейном канале $(-\infty \leq x < \infty)$ с поперечным сечением $G(y, z \in G)$ нестационарное температурное поле описывается уравнением конвективно-кондуктивного переноса энергии

$$\frac{\partial^2 T}{\partial Fo} + W(Y, Z) \frac{\partial T}{\partial X} = \nabla^2 T + \dot{Q}(X, Y, Z, Fo), \quad (1)$$

где $W(Y, Z) = \frac{w}{w_{cp}}$, $w(y, z)$, w_{cp} - локальная и средняя скорость

жидкости, $\dot{Q}(X, Y, Z, Fo)$ включает функции диссипации энергии и другие внутренние источники тепловыделения, $Fo = \frac{at}{R_y^2}$, t - время, R_y -

эквивалентный радиус) $Y = \frac{y}{R_y}$, $Z = \frac{z}{R_y}$, $X = \frac{2x}{R_y} \cdot \frac{1}{Re \cdot Pr}$, $(y, z -$

координаты в плоскости поперечного сечения), т.е. $y, z \in G$, x - горизонтальная координата вдоль оси канала.

Решение уравнения (1) при начальных и граничных условиях

$$T(X, Y, Z, 0) = f(x, y, z), \quad (2)$$

$$T(0, Y, Z, Fo) = \varphi_o(Fo), \quad T(X, Y, Z, Fo)|_{\Gamma} = \psi(X, Fo), \quad (3)$$

где Γ – граница области, основанное на совместное применение интегрального преобразования Лапласа-Карсона и ортогонального метода проекции Бубнова-Галеркина приведено в [1].

Исследуем стержневое течение в прямой призматической трубе равностороннего сечения. Положим $\xi = \frac{y}{h}, \eta = \frac{z}{h}, Fo = \frac{at}{R_g^2}, X = \frac{1}{Re} \cdot \frac{x}{R_g},$

$R_g = \frac{1}{3}h$, где h – высота треугольника. Уравнение переноса энергии приводится к виду

$$9 \left(\frac{\partial T}{\partial Fo} + \frac{\partial T}{\partial X} \right) = \frac{\partial^2 T}{\partial \xi^2} + \frac{\partial^2 T}{\partial \eta^2}.$$

Определим решение при следующих упрощенных начальных и граничных условиях

$$T(\xi, \eta, X, 0) = T(\xi, \eta, 0, Fo) = T_0, \quad T(\xi, \eta, Fo, X) = T_{cm}.$$

В области изображений двумерного интегрального преобразования Лапласа - Карсона по переменным X, Fo задача приводится к виду

$$\frac{\partial^2 \bar{T}^*}{\partial \xi^2} + \frac{\partial^2 \bar{T}^*}{\partial \eta^2} - 9(p+s) \bar{T}^*(\xi, \eta, s, p) + 9(p+s)T_0 = 0,$$

$$\bar{T}^*(\xi, \eta, s, p) = T_{cm}.$$

Решение определяем в семействе функции вида [2, с. 282]

$$\bar{T}_n^*(\xi, \eta, s, p) = \bar{T}_{cm} + \sum_{k=1}^n \bar{a}_k^*(s, p) (1-\xi)(\xi^2 - 3\eta^2) \xi^{k-1} \eta^{2(k-1)}.$$

Тогда система уравнений Бубнова - Галеркина примет форму

$$\begin{aligned} & \sum_{k=1}^n \left\{ \frac{1}{3^{k+j+1}(k+j)(3(k+j)-1)(3(k+j)-2)} \left[(1-k) \left(\frac{6(2k-3)}{(2(k+j)-5)(2(k+j)-3)} + \right. \right. \right. \\ & \left. \left. \left. + \frac{3(k+j)-k}{(2(k+j)-1)(2(k+j)+1)} \right) + \frac{6k(2k-1)+(k+1)(3(k+j)-k-2)}{(2(k+j)-1)(2(k+j)+1)} \right] + \right. \\ & \left. \left. + \frac{4(s+p)}{3^{k+j+1}(k+j)(2(k+j)-3)(2(k+j)-1)(2(k+j)+1)(3(k+j)+1)(3(k+j)+2)} \right\} \bar{a}_k^*(s, p) \\ & = \\ & + \frac{(s+p)(T_0 - T_{cm})}{2 \cdot 3^{j-1}(2j-1)(2j+1)(3j+1)(3j+2)}, \quad (j=1, 2, \dots, n) \end{aligned}$$

Относительная избыточная температура в n -м приближении приводится к виду

$$\theta(\xi, \eta, X, Fo) = \frac{T - T_{cm}}{T_0 - T_{cm}} = (1 - \xi)(\xi^2 - 3\eta^2) \sum_{k=1}^n \psi_k^{(n)}(\xi, \eta) \exp(-\alpha_k^{(n)} f), \quad (4)$$

где $f = Fo$ при $X > Fo$ и $f = X$ при $X < Fo$.

В первом приближении имеем:

$$\alpha_1^{(1)} = \frac{14}{3}, \quad \psi_1^{(1)} = 10,5.$$

Во втором приближении имеем:

$$\begin{aligned} \alpha_1^{(2)} &= 4,52102, \quad \alpha_2^{(2)} = 20,48763, \\ \psi_1^{(2)}(\xi, \eta) &= 10,74428(1 - 3,82832 \xi \eta^2), \\ \psi_2^{(2)}(\xi, \eta) &= -259200(1 - 71,9127682832 \xi \eta^2). \end{aligned}$$

В третьем приближении имеем:

$$\begin{aligned} \alpha_1^{(3)} &= 4,51998, \quad \alpha_2^{(3)} = 17,36673, \quad \alpha_3^{(3)} = 51,99238. \\ \psi_1^{(3)}(\xi, \eta) &= 10,79101(1 - 4,34295 \xi \eta^2 + 4,27929 \xi^2 \eta^4), \\ \psi_2^{(3)}(\xi, \eta) &= -2,80440(1 - 87,26466 \xi \eta^2 + 347,52212 \xi^2 \eta^4), \\ \psi_3^{(3)}(\xi, \eta) &= 1,21070(1 - 156,79931 \xi \eta^2 + 198,90864 \xi^2 \eta^4). \end{aligned}$$

Погрешность вычисления первого собственного значения во втором и третьем приближениях равна 0,023%, а между вторым и первым приближениям - 3,12%. Поэтому можно считать, что первое собственное значение в решении (4) уже во втором приближении найдено с достаточной точностью с точки зрения инженерных расчетов [3, с. 131]. При расчёте распределения температуры можно ограничиваться третьим приближением.

Если Pe , Fo и координату X отнести к эквивалентному радиусу $R_0 = \frac{1}{3}h$, то при стержневом сечении в трубах треугольного сечения границей раздела области стационарного конвективно-кондуктивного теплопереноса будет прямая $X = Fo$ ($x = w_{cp}t$). Следует отметить, что при стержневом течении это имеет место для трубы с любой геометрией поперечного сечения. При неравномерном распределении скорости потока такая картина разрушается. Например, для круглой трубы с параболическим профилем скоростей для Fo , изменяющегося от 0 до 0,25 и X , изменяющегося от 0,4, границей раздела является выпуклая кривая линия, которая при $Fo \geq 0,25$ плавно сливается с прямой $X = \frac{\alpha_1}{\beta_1} Fo$, где α_1 – первое собственное значение задачи теплопроводности для цилиндра, β_1 – первое собственное значение задачи Гретца –Нуссельта граничных условиях первого рода.

Аналогично можно исследовать теплообмен при стержневом течении жидкости внутри плоско-параллельного канала эллиптического сечения.

Список литературы

1. Самаров, Ш. Ш. Теплообмен при нестационарном режиме при постоянной скорости в сечении потока / Ш. Ш. Самаров // Современные проблемы математики и её приложения. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию развития естественных, точных и математических наук 2020-2040 годы. – Душанбе, 20-21 октября 2022. – С. 202-205.
2. Цой, П. В. Методы расчета задач тепло - и массопереноса. / П. В. Цой. – Москва : Энергоатомиздат, 1984. – 414с.
3. Цой, П. В. К вопросу теплообмена с учетом осевой теплопроводности при течении жидкости в трубах и каналах / П. В. Цой // ИФЖ.–2001. – Т.73. – №1. – С. 128-139.

Самаров Шамсиддин Шарофович, доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры естественных наук, ФГБОУ ВО НИУ «МЭИ», г. Душанбе

УДК 577

ГАЗОХРОМАТОГРАФИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЛЕТУЧИХ ОРГАНИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ В ЖИДКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТАХ

В. А. Сedaкова, В. Б. Луковская, Р. В. Орлов

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

e-mail: sedakova@msu.by,

iamnika@mail.ru, romanorlovchem@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается возможность идентификации компонентов, входящих в состав ментолсодержащих лекарственных препаратов. Ключевым методом исследования выступает газовая хроматография. На основе проведённых ранее исследований были проанализированы различные ментолсодержащие лекарственные препараты, выявлены их хроматографические пики, рассчитаны индексы удерживания. Полученные индексы удерживания сравнивались со значениями, числящимися в базе данных, на основе чего были предположены компоненты исследуемых веществ.

Annotation: the article discusses the possibility of identifying the components that make up menthol-containing drugs. The key research method is gas chromatography. Based on previous studies, various menthol-containing drugs

were analyzed, their chromatographic peaks were identified, and retention indices were calculated. The obtained retention indices were compared with the values listed in the database, on the basis of which the components of the studied substances were assumed.

Ключевые слова: газовая хроматография, индексы удерживания, ментол, лекарственные препараты.

Key words: gas chromatography, retention indices, menthol, drugs.

Ухудшение состояния окружающей среды приводит к возникновению заболеваний, связанных с экологическими нарушениями, появлению новых болезней и штаммов возбудителей различных инфекционных заболеваний. Поэтому в последние годы разрабатываются эффективные и экологически безопасные средства растительного происхождения, обладающие лечебным и лечебно-профилактическим действием. Помимо этого уже сейчас существует множество лекарственных препаратов, содержащих растительное сырьё, и имеющих разнообразные спектры действия.

Согласно литературным данным [1; 2] многие компоненты распространённых лекарственных трав, например, мяты, обладают широким спектром биологической активности: антимикробной, противоопухолевой, противовоспалительной и антиаллергенной. Поэтому в фармацевтике широко используются препараты, имеющие в своём составе мяту перечную.

Однако мята перечная может содержать разнообразные соединения. Основным ценным лечебным компонентом мяты является ментол, содержание которого зависит как от вида мяты (наибольшее количество ментола обнаруживается у мяты перечной), так и места выращивания, климатических особенностей, сроков уборки и стадии вегетации, длительности и условий хранения сырья [1]. Поэтому важной задачей при переработке растительного сырья является определение качественного и количественного состава на всех этапах процесса.

Большинство лекарственных препаратов представляют собой многокомпонентные системы. Одним из наиболее успешно применяемых методов исследования сложных многокомпонентных смесей органических соединений является газовая хроматография [3]. Данный метод характеризуется высокой специфичностью, чувствительностью, хорошей воспроизводимостью результатов. Однако при проведении хроматографических анализов растительных экстрактов существует проблема, которая заключается в отсутствии стандартов веществ, подлежащих идентификации, а также не полнота сведений о химическом составе экстрактов.

Одним из решений данной проблемы является использование газохроматографических индексов удерживания, в том числе рассчитанных

с помощью аддитивных схем, предложенных И. Г. Зенкевичем с соавторами [4; 5; 6]. Суть данного способа заключается в возможности предварительного расчёта газохроматографических индексов удерживания веществ, о которых существует информация в базе данных. Индекс удерживания Ковача соединения является его важнейшей характеристикой, которая определяется только физико-химическими свойствами анализируемого вещества, природой неподвижной фазы и температурным режимом колонки [6; 8].

Для определения индексов удерживания существует несколько способов: графический [7] и расчётный [8]. Исследование возможности определения компонентов растительных экстрактов при помощи индексов удерживания проводилось ранее [11] и позволило, используя полученные данные и адаптированные формулы, идентифицировать компоненты лекарственных препаратов.

Следующим шагом стало исследование жидких ментолсодержащих лекарственных препаратов. Объектами исследования стали 4 лекарственных препарата, купленных в аптеках г. Могилёва.

- Рузана капли назальные. Описание: Прозрачный или слегка опалесцирующий, бесцветный или желтоватый раствор.

Основное действующее вещество: оксиметазолин.

- Корвалол, капли для приема внутрь. Описание: прозрачная бесцветная жидкость с характерным запахом.

Действующие вещества: этилбромизовалерианат, фенобарбитал, мяты перечной листьев масло.

- Мяты перечной настойка. Описание: настойка листьев мяты перечной (50 г растительного сырья на 1 л настойки).

Действующие вещества: масло мяты перечной, мята перечная.

- Меновазин. Описание: раствор спиртовой для наружного применения прозрачный, бесцветный, с запахом ментола.

Действующие вещества: прокаин, бензокаин, рацементол.

С использованием разработанной методики газхроматографического определения компонентного состава летучих органических веществ для неполярной колонки был проведён анализ жидких лекарственных препаратов с целью определения их качественного состава и нахождения в них ментола и его изомеров с использованием индексов удерживания Ковача.

Время выхода L-ментола (х.ч.) на неполярной колонке составляет 45,599 мин. При хроматографировании препарата «Корвалол» на неполярной колонке получено 3 аналитически значимых пика: при 43,709 мин, 44,593 мин и 45,215 мин; препарата «Меновазин» – 1 аналитически значимый пик при 45,567 мин; препарата «Рузана» – 1 аналитически значимый пик при 45,541 мин. При хроматографировании препарата

«Настойка мяты перечной» на неполярной колонке получены аналитически значимые пики: при 36,577 мин, 36,919 мин, 44,229 мин, 45,004 мин, 45,890 мин, 47,015 мин, 51,818 мин, 53,415 мин и 58,373 мин.

Хроматографические характеристики пиков, полученных при анализе лекарственных препаратов и экстрактов мяты перечной приведены в таблице 1.

Таблица 1. Хроматографические характеристики пиков, полученных на неполярной колонке

Экспериментально определенное время удерживания, мин (t)	Приведенное время удерживания, мин (t')	Логарифм приведенного времени удерживания (lgt')
Спиртовой раствор ментола		
45,589	19,128	1,28167
Корвалол		
37,846	11,385	1,0563
45,215	18,754	1,2731
Меновазин		
45,557	19,096	1,28094
Рузана		
32,176	5,715	0,757
45,541	19,08	1,28058
Настойка мяты перечной		
36,577	10,116	1,005
36,919	10,458	1,01945
44,229	17,768	1,24964
45,004	18,543	1,26818
45,890	19,429	1,28845
47,015	20,554	1,3129
51,818	25,357	1,4041
53,415	26,954	1,4306
58,373	31,912	1,50395

На основании полученных данных были рассчитаны индексы удерживания исследуемых компонентов для данной колонки, результаты расчётов приведены в таблице 2.

Таблица 2. Индексы удерживания определяемых веществ для неполярной колонки

Эксперименталь	Индексы,	Индексы,	Предполагаемое

но определенное время удерживания, мин (t)	посчитанные графическим методом	посчитанные расчётным методом	название исследуемого компонента [10]
Спиртовой раствор ментола			
45,589	1186	1187	Карвоментол
Корвалол			
37,846	1080	1078	Бутилвалерат
45,215	1184	1185	Карвоментол
Меновазин			
45,557	1188	1186	Карвоментол
Рузана			
32,176	935	936	ε – фенхен
45,541	1186	1188	Карвоментол
Настойка мяты перечной			
36,577	1055	1055	Тетрагидрофурфури лацетат
36,919	1062	1062	6,10- дигидромирценол
44,229	1172	1173	Ментол
45,004	1181	1182	Изоментол
45,890	1191	1191	П-мента-1,5-диен-7- ол
47,015	1202	1203	6,10- дигидромирценилац етат
51,818	1246	1247	Мирценилацетат
53,415	1259	1261	Нео-туйилацетат
58,373	1295	1297	Нео- изоментилацетат

Таким образом, газохроматографическим методом на основании индексов удерживания Ковача были проанализированы такие лекарственные препараты, как «Корвалол», «Меновазин», «Рузана», «Настойка мяты перечной». В образцах «Корвалол», «Меновазин», «Рузана» обнаружены L-ментол и карваментол. В образце «Настойка мяты перечной» по индексам удерживания идентифицировано 23 компонента, в том числе ментол и такие его производные, как карваментон, изоментол, п-мента-1,5-диен-7-ол.

Список литературы

1. Шайдулина, Г. М. Хромато-масс-спектрометрический анализ при производстве ароматообразующих композиций с использованием эфирных масел мяты / Г. М. Шайдулина // Пищевая промышленность. – 2005. – № 5. – С. 16-19.
2. Лапко, И. В. Эфирные масла: методы определения подлинности и выявления фальсификации. Обзор / И. В. Лапко [и др.] // Аналитика и контроль. – 2019. – Т. 23. – № 4. – С.444-475.
3. Арутюнов, Ю. И. Хроматографические спектры удерживания летучих компонентов равновесной паровой фазы лекарственных растений «Лаванда колосовая», «Мята перечная», «Трава тархуна» / Ю. И. Арутюнов [и др.] // Вестник СамГУ. – 2015. – № 3(125). – С. 153-163.
4. Зенкевич, И. Г. Интерпретация зависимости температур кипения изомерных органических соединений от динамических молекулярных параметров / И. Г. Зенкевич // Вестник СПбГУ. – 2004. – Сер.4. – Вып. 2. – С. 85-93.
5. Уколов, А. И. Установление структуры изомерных продуктов алкилирования аренов с использованием аддитивных схем оценки газохроматографических индексов удерживания / А. И. Уколов, И. Г. Зенкевич // Вестник СПбГУ. – 2011. – Сер. 4. – Вып. 1. – С. 83-93.
6. Зенкевич, И. Г. Зависимость газохроматографических индексов удерживания от соотношения характеризующих и реперных компонентов / И. Г. Зенкевич, Е. С. Ивлева // Журнал аналитической химии. – 2011. – Т. 66. – № 1. – С. 47-55.
7. Система индексов удерживания Ковача – наиболее удобный способ выражения данных по удерживанию в газовой хроматографии (сокращенный перевод статьи Этте Л. С.) // Успехи химии, 1966. – Т. XXXV. – Вып. 10. – С. 1883-1895.
8. Царев, Н. И. Практическая газовая хроматография : учебно-методическое пособие для студентов химического факультета по спецкурсу «Газохроматографические методы анализа» / Н. И. Царев, В. И. Царев, И. Б. Катраков. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2000. – 156 с.
9. Винарский, В. А. Хроматография : курс лекций : в 2 ч. – Ч. 1 : Газовая хроматография. – Электрон. текст. дан. (4,1 Мб). – Мн. : Научно-методический центр «Электронная книга БГУ», 2003. – URL : <http://anubis.bsu.by/publications/elresources/Chemistry/vinarski.pdf> (дата обращения : 15.11.2022).
10. Индексы удерживания компонентов эфирных масел. – URL : http://viness.narod.ru/ret_ind.htm. (дата обращения : 15.11.2022).
11. Седакова, В. А. Возможность определения компонентов растительных экстрактов с помощью индексов удерживания / В. А. Седакова, А. В. Клебанов, В. Б. Луковская, Е. В. Седаков, В. Д. Рафеенко // Вестник

МГУ имени А. А. Кулешова, серия В: естественные науки, 2022. – №1(59). – С.71-80

Седакова Валентина Антоновна, доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой естествознания МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилёв

Луковская Вероника Брониславовна, студентка 4 курса, специальность «Биология и химия», факультет математики и естествознания, МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилёв

Орлов Роман Валерьевич, студент 4 курса, специальность «Биология и химия», факультет математики и естествознания, МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилёв

УДК 37

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Х. Султонхайдаров

Таджикский международный университет иностранных языков
имени Сотим Улугзода, г. Душанбе

Аннотация: искусственный интеллект (ИИ) представляет новые возможности для образования. Он может использоваться для улучшения качества обучения, персонализации учебного процесса и создания новых форм обучения.

В данной статье рассматриваются примеры использования ИИ в образовании, а также этические и правовые вопросы, связанные с его использованием.

Ключевые слова: искусственный интеллект (ИИ), студенты, высшие учебные заведения, информационные технологии, автоматизация, эффективность.

Abstract: artificial intelligence (AI) presents new opportunities for education. It can be used to improve the quality of learning, personalize the learning process and create new forms of learning.

This article discusses examples of the use of AI in education, as well as ethical and legal issues related to its use.

Keywords: artificial intelligence (AI), students, higher education institutions, information technology, automation, efficiency.

Искусственный интеллект (ИИ) – это область компьютерных наук, которая занимается созданием систем, способных выполнять задачи,

требующие интеллектуальных способностей человека. С развитием технологий ИИ становится все более распространенным и востребованным в различных областях жизни, от медицины и финансов до транспорта и производства.

Одним из главных преимуществ использования ИИ является увеличение производительности и эффективности работы. Например, автоматизация процессов в производстве позволяет сократить время на производство продукции и уменьшить количество ошибок. В медицине ИИ используется для диагностики и лечения заболеваний, что позволяет улучшить качество медицинской помощи и сократить расходы.

Однако использование ИИ также вызывает опасения и вызовы. Одним из них является потенциальная угроза замены людей в различных сферах деятельности. Например, автоматизация в производстве может привести к увольнению рабочих, а использование ИИ в транспорте может угрожать рабочим местам водителей.

Кроме того, использование ИИ может привести к нарушению приватности и безопасности данных. Системы ИИ могут собирать и обрабатывать большие объемы информации о людях, что может привести к утечкам конфиденциальных данных и нарушению прав человека на защиту личной жизни.

В связи с этим возникает необходимость разработки этических и правовых норм, регулирующих использование ИИ. Кроме того, необходимо обеспечить обучение и подготовку специалистов в области ИИ, чтобы они могли разрабатывать и использовать системы ИИ с учетом этических и правовых норм.

Таким образом, использование ИИ представляет новые возможности и вызовы для различных сфер деятельности. Однако для того, чтобы эти возможности были реализованы без ущерба для человеческого общества, необходимо разработать этические и правовые нормы, а также обеспечить квалифицированную подготовку специалистов в области ИИ.

Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в сферу образования это быстрорастущая тенденция, которая потенциально может революционизировать то, как мы учимся и преподаем. Искусственный интеллект может быть применен в различных областях образования, таких как персонализированное обучение, оценка и репетиторство.

В этой статье мы рассмотрим использование искусственного интеллекта в образовании и рассмотрим его преимущества и недостатки. Одним из наиболее значительных преимуществ искусственного интеллекта в образовании является его способность персонализировать обучение для каждого учащегося. Алгоритмы искусственного интеллекта могут анализировать стиль обучения, предпочтения и успеваемость учащихся, чтобы создать индивидуальную учебную программу, отвечающую их

индивидуальным потребностям. Такой подход помогает студентам учиться в их собственном темпе и сосредоточиться на предметах и темах, которые интересуют их больше всего. В результате учащиеся становятся более вовлеченными, мотивированными и, скорее всего, лучше запоминают информацию. Искусственный интеллект также обладает потенциалом для значительного повышения эффективности и точности формирующих оценок. Анализируя ответы учащихся и предоставляя мгновенную обратную связь, искусственный интеллект может помочь учителям определить области, в которых учащиеся испытывают трудности, и скорректировать свои методы обучения в соответствии с их потребностями. Более того, оценки на базе искусственного интеллекта могут предоставлять данные об успеваемости учащихся в режиме реального времени, позволяя учителям отслеживать прогресс и принимать основанные на данных решения об обучении. Искусственный интеллект также может помочь в управлении высшими учебными заведениями, освобождая преподавателей и персонал, чтобы сосредоточиться на более важных задачах. Например, чатботы на базе искусственного интеллекта могут использоваться для ответов на запросы студентов, оказания помощи в процессе приема и управления информацией о студентах. Это может сэкономить время и повысить эффективность, сделав административный процесс более упорядоченным и эффективным.

Системы обучения на базе искусственного интеллекта становятся все более популярными, поскольку они предоставляют учащимся персонализированную поддержку и обратную связь. Эти системы могут адаптироваться к стилю обучения учащегося, отслеживать его прогресс и предоставлять целенаправленные инструкции, помогающие ему преодолеть свои трудности. Более того, преподаватели с искусственным интеллектом доступны 24/7, и к ним можно получить доступ из любого места, что делает образование более доступным и удобным. Еще одна область, в которой искусственный интеллект оказывает значительное влияние на образование, – это разработка игрового процесса обучения. Алгоритмы искусственного интеллекта могут создавать очень увлекательные и интерактивные игры, которые заставляют студентов критически мыслить и решать проблемы. Игровое обучение может предоставить учащимся возможности применять то, чему они научились, в реальных сценариях, поощряя их творчески мыслить и учиться на практике.

Хотя искусственный интеллект имеет много потенциальных преимуществ для образования, есть также некоторые недостатки, которые необходимо учитывать. Некоторые из преимуществ искусственного интеллекта в образовании включают:

- Повышение эффективности и точности оценки и обратной связи.

– Индивидуальное обучение для каждого студента доступность и удобство для студентов.

– Повышение вовлеченности и мотивации студентов.

Однако следует также учитывать некоторые недостатки, в том числе:

– Высокая стоимость внедрения и обслуживания.

– Зависимость от технологий и Интернета.

– Проблемы конфиденциальности.

– Возможность предвзятости в алгоритмах.

Одной из главных проблем искусственного интеллекта в высшем образовании является конфиденциальность и безопасность данных студентов. Поскольку алгоритмы искусственного интеллекта собирают и анализируют большие объемы данных учащихся, важно обеспечить защиту этих данных от несанкционированного доступа и неправильного использования. Еще одной проблемой искусственного интеллекта в высшем образовании является риск предвзятости и дискриминации. Алгоритмы искусственного интеллекта могут увековечить существующие искажения в данных, что приведет к несправедливому и неравноправному обращению с учащимися. Поэтому важно решать эти проблемы путем разработки систем искусственного интеллекта, которые были бы прозрачными, подотчетными и непредвзятыми.

В заключение нежно сказать, что интеграция искусственного интеллекта в образование потенциально может революционизировать то, как мы учимся и преподаем. Искусственный интеллект может предоставить учащимся персонализированный опыт обучения, точные и эффективные оценки, а также целенаправленную поддержку и обратную связь.

Однако крайне важно учитывать потенциальные недостатки искусственного интеллекта и гарантировать, что он внедряется ответственно и этично. К интеграции искусственного интеллекта в образование следует подходить с осторожностью, и необходимо соблюдать баланс между его преимуществами и недостатками, чтобы гарантировать, что он принесет пользу учащимся и системе образования в целом.

Список литературы

1. Wang, Y., & Chen, N. S. Artificial intelligence in education: Current trends and future directions. – Educational Technology & Society, 22(3). – 1-12. (2019).
2. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. The business of artificial intelligence. – Harvard Business Review, 2017. – 95(1). – P. 56-64.
3. Kulkarni, C., Cambre, J., & Kirschner, P. A. Artificial intelligence in education: Promises and pitfalls. Educational Researcher, 2019. – 48(8). – P. 479-483.
4. Li, H., Su, Y., & Xie, Y. Artificial intelligence in education: A review. – IEEE Transactions on Learning Technologies, 2019. – 12(4). – P. 496-509.

5. UNESCO (2020). Artificial intelligence and education: Opportunities and challenges. Retrieved from. – URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373247> (дата обращения : 23.04.2023).
6. Электронный ресурс. – URL : <https://knife.media/adaptivelearning/> (дата обращения : 23.04.2023).
7. Адаптивное обучение – Adaptive learning // URL : https://ru.qwe.wiki/wiki/Adaptive_learning/ (дата обращения : 23.04.2023).
8. Макк, А. А. Способен ли искусственный интеллект превзойти интеллект человека? / А. А. Макк. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=29167840> / (дата обращения : 23.04.2023).
9. Тараканова, О. Что такое адаптивное образование и почему оно изменит наши школы, университеты и даже онлайн-курсы / О. Тараканова // НОЖ, 2018. – URL : <https://knife.media/adaptive-learning/> (дата обращения : 23.04.2023).
10. Царев, Р. Ю. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационнообразовательной среды / Р. Ю. Царев, С. В. Тынченко, С. Н. Гриценко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – URL : <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=25227> (дата обращения : 23.04.2023).

Султонхайдаров Н. Х., доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информатики и естественных математических наук, Таджикский международных университет иностранных языков имени Сотим Улугзода, г. Душанбе.

УДК 5995

**МОНИТОРИНГ ВРЕДИТЕЛЕЙ ПЛОДОВЫХ ДЕРЕВЬЕВ НА
ЗАПАДНОМ ПАМИРЕ (ТАДЖИКИСТАН)**

Г. Тошмамадова

Памирский биологический институт Национальной академии наук
Таджикистана

e-mail: toshmamadovagulyaman@gmail.com

Аннотация: в статье представлены данные об основных вредителях плодовых деревьев Западного Памира. Было установлено, что наибольший вред плодовым деревьям Западного Памира наносят насекомые, относящиеся к отряду чешуекрылых и полужесткокрылых. В целях разработки соответствующих мер по борьбе с ними продолжаются исследования по изучению их биологии и экологии.

Abstract: the article presents data on the main pests of fruit trees of the Western Pamirs. It was found that the greatest harm to fruit trees of the Western Pamirs is caused by insects belonging to the order of Lepidoptera and Hemiptera. In order to develop appropriate measures to combat them, research is continuing on the study of their biology and ecology.

Ключевые слова: вредитель, плодовых деревьев, меры борьбы, Таджикистан

Keywords: pest, fruit trees, control measures, Tajikistan

Плодовые насаждения Западного Памира представляют собой искусственные экосистемы, которые подвержены значительным изменениям под воздействием абиотических и антропогенных факторов. Сохранение плодовых деревьев в этих высокогорных регионах является одной из важнейших задач, поскольку здесь встречаются эндемичные виды, которые считаются национальным генофондом. Несмотря на то что для сохранения таких насаждений уделяется особое внимание, но все такие ежегодно наблюдаются в определенном количестве потери урожая, а в некоторых случаях и потеря самого дерева. Все это непосредственно связано с вредоносностью некоторых насекомых-вредителей. Видовой состав насекомых, вредящих сельскохозяйственным культурам, в Бадахшане весьма разнообразен. Наиболее серьезными вредителями среды них насчитываются около 30 видов, относящихся к отрядам чешуекрылых, полужесткокрылых, жесткокрылых и др.

Имеющихся данных о насекомых-вредителях сельскохозяйственных культур в Бадахшане [1; 2], в частности плодовых деревьев, недостаточно для разработки комплексной системы защиты плодовых деревьев от более вредных видов. Следует отметить, что для сохранения и повышения урожайности сельскохозяйственных культур и устранения таких негативных факторов, как вредоносность вредителей, необходимо своевременно отслеживать их биолого-экологические особенности и разрабатывать эффективные меры по борьбе с ними.

Материал был собран в период 2022 года в районах Западного Памира на высоте 2100–3000 м над уровнем моря. Материал был собран в соответствии с методиками К. К. Фасулати [3].

В последнее время наибольший ущерб плодовым деревьям Западного Памира, особенно яблоням, наносят представители отряда чешуекрылых, такие как яблоневая плодожорка, яблоневый моль, златогузка, и представители отряда полужесткокрылых – зеленая и кровяная тля. Поскольку наше исследование было в основном сосредоточено на изучении яблоневой моли, в этой статье приводятся краткие сведения о биолого-экологических особенностях этого вредителя.

Яблонева моля (*Yponomeuta malinellus* Zeller, 1838)

Яблонева моля – один из самых опасных и весьма распространенных вредителей плодовых культур на Западном Памире. Нами установлено, что этот вредитель встречается во всех районах Западного Памира, где произрастают дикие и культурные яблони. Верхняя граница распространения вредителя отмечена на высотах 2900–3000 м над уровнем моря. Размах крыльев бабочек достигает до 20–22 мм. Передние крылья с верхней стороны белые с черными точками, задние крылья – серые. Яйца округло-плоские, вначале молочно-желтого цвета. Гусеницы грязно-желтого цвета или сероватого цвета. Длина взрослых гусениц 14–16 мм. Куколка желтая, в плотном веретенообразном белом коконе, сплетённом из шелковистых нитей. Вылупившиеся из яиц гусеницы в течение 20 дней питаются только в мине, а затем выходят на поверхность листа, плетут паутину и ведут полуоткрытый образ жизни. Съедают весь лист дерева, оставляя только жилки. Питание гусениц длится 50 дней. Поврежденные листья осыпаются и прекращают дальнейшее развития. В первой декаде июня гусеницы заканчивают питание и переходят в стадию куколки. Гусеницы перед окукливанием собираются в одном определенном месте, и каждая гусеница плетет плотный кокон. Во второй половине июня происходит вылет бабочек.

Следует отметить, что с каждым годом численность яблоневой плодоярки возрастает, и это приведет к большой потере урожая и ухудшению физиологического состояния деревьев. Поэтому в дальнейшем необходимо продолжить исследования по биолого-экологических особенностей не только яблоневой моли, но и всех перечисленных вредителей. Полученные данные послужат для своевременной разработки мер по борьбе с ними.

Список литературы

1. Миралибеков, Н. М. Вредители сельскохозяйственных культур Западного Памира и меры борьбы с ними / Н. М. Миралибеков. – Душанбе : Дониш, 1973. – 78 с.
2. Кадамшоев, М. Вредители высокогорных агроценозов Горного Бадахшана / М. Кадамшоев. – Душанбе, 2007. – 305 с.
1. Фасулати, К. К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К. К. Фасулати. – Москва : Высшая школа. – 424 с.

Тошмамадова Гуляман, Памирский биологический институт Национальной академии наук Таджикистана

УДК 517.5

**НЕКОТОРЫЕ ТОЧНЫЕ КОНСТАНТЫ В ПРЯМЫХ И
ОБРАТНЫХ ТЕОРЕМАХ И НАИЛУЧШИЕ ПРИБЛИЖЕНИЯ ДЛЯ
СКОРОСТИ СХОДИМОСТИ СУММ ФЕЙЕРА В ПРОСТРАНСТВЕ
БЕРГМАНА**

Д. К. Тухлиев

ГОУ «Худжандский государственный университет
имени академика Б. Гафурова»
e-mail: dtukhliev@mail.ru

Аннотация: в работе найдены точные константы в прямых и обратных теоремах теории приближения аналитических в единичном круге функций комплексными алгебраическими полиномами в пространстве Бергмана. А также найдены наилучшие приближения для скорости сходимости сумм Фейера в пространстве Бергмана.

Abstract: the exact constants in the direct and inverse theorems of the approximation theory of analytic functions in the unit circle by complex algebraic polynomials in the Bergman space are found in the work. And also the best approximations for the convergence rate of Feyer sums in Bergman space are found.

Ключевые слова: точные константы, прямые и обратные теоремы, верхние грани, наилучшее приближение, комплексные алгебраические полиномы, сумм Фейера, пространство Бергмана.

Key words: exact constants, direct and inverse theorems, upper bounds, best approximation, complex algebraic polynomials, Feyer sums, Bergman space.

К настоящему времени вопросами наилучшего полиномиального приближения комплексных функций, регулярных в некоторой ограниченной области комплексной плоскости, посвящено достаточно много работ где получен ряд окончательных результатов.

Напомним, что понятие наилучшего приближения принадлежит П. Л. Чебышеву, понятие первого модуля непрерывности ввел А. Лебег в 1910 г, а понятие r -го модуля непрерывности – С. Н. Бернштейн.

В теории приближения функций принято выделять аппроксимативные свойства функции, определяемые скоростью её приближения, и структурные гладкостные свойства функции, отражающие её внутренние свойства. Под прямыми теоремами понимают неравенства, в которых аппроксимативные свойства функции оцениваются через её структурные свойства. В нашем случае аппроксимативные свойства функции будут характеризоваться величиной наилучшего приближения или скоростью приближения линейным методом, а структурные свойства функции – её модулями непрерывности произвольного порядка.

В нахождение точного наилучшего полиномиального приближения комплексных функций некоторые результаты окончательного характера получены в работах М. Ш. Шабозова и его учеников [1-7]. Полученные в данной работе результаты являются своеобразным развитием идей, изложенных в цитированных выше работах, то есть, изложены отыскание точные значения n -поперечники в теоремах теории приближения аналитических в единичном круге функций комплексными алгебраическими полиномами в пространстве Бергмана.

Приведем нужные нам в дальнейшем определения и обозначения.

Напомним, что всюду далее будем рассматривать пространство $B_2 := B_2(U)$ функций f аналитических в единичном круге $U := \{z \in \mathbb{C} : |z| < 1\}$ таких, для которых норма [8]

$$\|f\|_2 := \|f\|_{B_2} = \sqrt{\frac{1}{\pi} \iint_{(U)} |f(z)|^2 d\sigma} < \infty, \quad (1)$$

где интеграл понимается в смысле Лебега, $d\sigma$ – элемент площади. Как обычно, норму (1) мы используем в следующем форме

$$\|f\|_2 = \sqrt{\frac{1}{\pi} \int_0^1 \int_0^{2\pi} |f(\rho e^{it})|^2 \rho d\rho dt} < \infty. \quad (2)$$

Пусть $\mathcal{P}_n$ -подпространства комплексных алгебраических полиномов степени не более $n - 1$, то среди всех полиномов $p_{n-1} \in \mathcal{P}_{n-1}$ наилучшее квадратичное приближение функции $f \in B_2$ в области U доставляет частичная сумма $(n - 1)$ -го порядка

$$T_{n-1}(f, z) = \sum_{k=0}^{n-1} c_k(f) z^k$$

разложения функции $f(z)$ в степенной ряд Тейлора

$$f(z) = \sum_{k=0}^{\infty} c_k(f) z^k.$$

При этом для величины наилучшего среднеквадратического приближения произвольной функции $f \in B_2$ имеем:

$$\begin{aligned} E_{n-1}(f)_2 &:= E(f, \mathcal{P}_{n-1})_{B_2} = \inf\{\|f - p_{n-1}\|_2 : p_{n-1} \in \mathcal{P}_{n-1}\} = \\ &= \|f - T_{n-1}(f)\|_2 = \sqrt{\sum_{k=n}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1}}, \end{aligned} \quad (3)$$

и если функция $f \in B_{2,a}^{(m)} \cap B_2^{(m)}$, то при всех $0 \leq s \leq m$ имеют место равенства

$$\begin{aligned} E_{n-s-1}(f^{(s)})_2 &= \|f^{(s)} - T_{n-s-1}(f^{(s)})\|_2 = \sqrt{\sum_{k=n}^{\infty} \alpha_{k,s}^2 \cdot \frac{|c_k(f)|^2}{k+1}}, \\ E_{n-1}(f_a^{(s)})_2 &= \|f_a^{(s)} - T_{n-1}(f_a^{(s)})\|_2 = \sqrt{\sum_{k=n}^{\infty} k^{2s} \cdot \frac{|c_k(f)|^2}{k+1}}. \end{aligned}$$

Для произвольной функции $f \in B_2$ равенством [9]

$$\omega_r(f; t)_2 := \sup\{\|\Delta_h^r f(\cdot)\|_{B_2} : |h| \leq t\}, \quad (4)$$

где

$$\|\Delta_h^r f(\rho e^{it})\|_{B_2} := \sqrt{\frac{1}{\pi} \int_0^1 \int_0^{2\pi} \left| \sum_{k=0}^r (-1)^{r-k} C_r^k f(\rho e^{i(t+kh)}) \right|^2 \rho d\rho dt},$$

определим модуль непрерывности r -го порядка функции $f \in B_2$. Применяя равенство Парсеваля из равенства (4), из последнего равенства получаем

$$\|\Delta_h^r f(\cdot)\|_{B_2}^2 = 2^r \cdot \sum_{k=1}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} \cdot (1 - \cos kh)^r, \quad (5)$$

в силу которого запишем явный вид модуля непрерывности r -го порядка

$$\omega_r^2(f; t)_{B_2} := 2^r \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} \cdot (1 - \cos kh)^r. \quad (6)$$

Так как для функции $f \in B_{2,a}^{(m)}$ имеет место разложение

$$f_a^{(m)}(z) = \sum_{k=1}^{\infty} (ik)^m c_k(f) z^k, \quad (7)$$

а для функции $f \in B_2^{(m)}$ имеет место разложение

$$f^{(m)}(z) = \sum_{k=m}^{\infty} \alpha_{k,m} c_k(f) z^{k-m}, \quad (8)$$

то из (7) и (8), учитывая (6), получаем [10]

$$\begin{aligned} \omega_r(f_a^{(m)}; t)_{B_2} &:= 2^r \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{|c_k(f_a^{(m)})|^2}{k+1} \cdot (1 - \cos kh)^r = \\ &= 2^r \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{|(ik)^r c_k(f)|^2}{k+1} \cdot (1 - \cos kh)^r = \\ &= 2^r \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{k^{2r}}{k+1} \cdot |c_k(f)|^2 \cdot (1 - \cos kh)^r. \end{aligned} \quad (9)$$

Аналогично для любой $f \in B_2^{(m)}$ имеем

$$\omega_r(f^{(m)}; t)_{B_2} = 2^r \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=1}^{\infty} \frac{\alpha_{k,m}^2}{k+1} \cdot |c_k(f)|^2 \cdot (1 - \cos(k-m)h)^r. \quad (10)$$

Полученные формулы (9) и (10) являются основными нашими инструментами при доказательстве теорем в этой работе.

Во всём дальнейшем в качестве экстремальной функции выступает функция

$$f_0(z) = z^n \in B_{2,a}^{(m)} \cap B_2^{(m)}, \quad z \in \mathbb{C}, \quad n, m \in \mathbb{N},$$

для которой в силу равенств (9) и (10) запишем

$$\omega_r^2(f_{0,a}^{(m)}; t)_{B_2} = 2^r \cdot (n^{2r} (n+1)) \cdot (1 - \cos nh)^r, \quad (11)$$

$$\omega_r^2(f_0^{(m)}; t)_{B_2} = 2^r \cdot (\alpha_{n,r}^2 \cdot (1 - \cos(n-m)h)^r). \quad (12)$$

Пусть функция $f \in B_2(U)$ имеет разложение в ряд Тейлора

$$f(z) = \sum_{k=0}^{\infty} c_k(f) z^k \quad (13)$$

и пусть

$$T_{n-1}(f, z) = \sum_{k=0}^{n-1} c_k(f) z^k \quad - \quad (14)$$

частичная сумма $(n-1)$ -го порядка функции $f \in B_2$. Сумму вида

$$\sigma_{n-1}(f, z) = \frac{1}{n} \cdot \sum_{k=0}^{n-1} T_k(f, z) \quad (15)$$

называют суммой Фейера $(n-1)$ -го порядка ряда (1). Представим разности $f(z) - \sigma_{n-1}(f, z)$ в следующем виде

$$f(z) - \sigma_{n-1}(f, z) = \frac{1}{n} \sum_{k=0}^{n-1} (f(z) - T_k(f, z)) = \sum_{k=1}^{n-1} \frac{k}{n} c_k z^k + \sum_{k=n}^{\infty} c_k z^k. \quad (16)$$

Нам понадобится следующая основная

Лемма 1. Для произвольной функции $f \in B_2$ и любых $r, n \in \mathbb{N}$ имеет место равенство [11]

$$n^{-2r} \cdot \sum_{k=0}^n k^{2r} \cdot \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} + \sum_{k=n+1}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} = \\ = n^{-2r} \cdot \sum_{k=0}^{n-1} [(k+1)^{2r} - k^{2r}] \cdot E_k^2(f)_{B_2}. \quad (17)$$

Теорема 1. Для произвольной функции $f \in B_2$, при любых $r, n \in \mathbb{N}$ справедливо точное неравенство

$$\omega_r^2(f; 2/n)_{B_2} \leq \frac{2^{2r}}{n^{2r}} \cdot \sum_{k=0}^{n-1} [(k+1)^{2r} - k^{2r}] \cdot E_k^2(f)_{B_2}. \quad (18)$$

Существует функция $f_0 \in B_2$, для которой неравенство (18) обращается в равенство.

Отметим, что в случае $r = 1$ модуль непрерывности первого порядка функции $f \in B_2$ имеет вид:

$$\omega(f; t)_{B_2} := \omega_1(f; t)_{B_2} = 2 \cdot \sup_{|h| \leq t} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} \cdot (1 - \cos kh). \quad (19)$$

Для модуля непрерывности первого порядка (19) имеет место следующее утверждение

Теорема 2. Для любой функции $f \in B_2$ и любого $n \in \mathbb{N}$ имеет место точное неравенство

$$E_{n-1}(f)_{B_2} \leq \frac{1}{\sqrt{2}} \cdot \sqrt{\frac{n}{2} \cdot \int_0^{\pi/n} \omega^2(f, t)_{B_2} \sin nt dt}. \quad (20)$$

Следствие 1. В условиях теоремы 2 для произвольной функции $f \in B_2, f \neq \text{const}$ имеет место неравенство

$$E_{n-1}(f)_{B_2} \leq \frac{1}{\sqrt{2}} \cdot \omega\left(f; \frac{\pi}{n}\right)_{B_2}, \quad (21)$$

константа $1/\sqrt{2}$ при каждом n уменьшена быть не может.

Теорема 3. Для любой функции $f \in B_2$ и любого $n \in \mathbb{N}$ справедливы точные оценки

$$E_{n-1}(f)_{B_2} \leq n^{-1} \cdot \sqrt{\sum_{k=1}^n (2k-1) \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2}}, \quad (22)$$

$$E_{n-1}(f)_{B_2} \leq \sqrt{2} n^{-1} \cdot \sqrt{\sum_{k=1}^n k \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2}}. \quad (23)$$

Знак равенства в (22) реализует функция $f_0(z) = z^n \in B_2$. Константа $\sqrt{2}$ в (23) уменьшена быть не может.

Из равенства (16), пользуясь определением нормы в пространстве B_2 и утверждением леммы 1, при $r = 1$ будем иметь

$$\begin{aligned} \|f(z) - \sigma_{n-1}(f, z)\|_{B_2}^2 &= \frac{1}{\pi} \int_0^1 \int_0^{2\pi} |f(\rho e^{it}) - \sigma_{n-1}(f, \rho e^{it})|^2 \rho d\rho dt = \\ &= \frac{1}{\pi} \int_0^1 \int_0^{2\pi} \left| \sum_{k=1}^{n-1} \frac{k}{n} \cdot c_k(f) (\rho e^{it})^k - \sum_{k=n}^{\infty} c_k(f) (\rho e^{it})^k \right|^2 \rho d\rho dt = \\ &= \frac{1}{n^2} \cdot \sum_{k=1}^n k^2 \cdot \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} + \sum_{k=n}^{\infty} \frac{|c_k(f)|^2}{k+1} = \\ &= \frac{1}{n^2} \cdot \sum_{k=1}^n (2k-1) \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2}. \end{aligned} \quad (24)$$

Если $f \neq \text{const}$, то, при любом $n \in \mathbb{N}$ имеет место неравенство

$$\frac{1}{n^2} \cdot \sum_{k=1}^n (2k-1) \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2} < \frac{2}{n^2} \cdot \sum_{k=1}^n k \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2}. \quad (25)$$

Учитывая неравенства (22), (25) и равенство (24), нами доказано следующее утверждение

Теорема 4. Для любой функции $f \in B_2$ и любого $n \in \mathbb{N}$ имеют место точные двусторонние оценки

$$E_{n-1}(f)_{B_2} \leq \|f - \sigma_{n-1}(f)\|_{B_2} \leq \sqrt{2} n^{-1} \cdot \sqrt{\sum_{k=1}^n k \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2}}. \quad (26)$$

Константы 1 и $\sqrt{2}$, соответственно в левой и правой частях неравенства (26), не могут быть уменьшены.

Отметим, что теорема 4 является обобщением и уточнением одной теоремы П.Л.Ульянова.

Имеет место также следующая

Теорема 5. Для произвольной функции $f \in B_2$ при любом $n \in \mathbb{N}$ имеют место точные оценки

$$E_{2n}(f)_{B_2} \leq \|f - \sigma_{2n-1, n-1}(f)\|_{B_2} \leq E_n(f)_{B_2}, \quad (27)$$

$$\begin{aligned} \frac{1}{n^2} \cdot \sum_{k=n+1}^{2n} (2k-1) \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2} - 2 \cdot E_n^2(f)_{B_2} &\leq \|f - \sigma_{2n-1, n-1}(f)\|_{B_2}^2 \leq \\ &\leq \frac{1}{n^2} \cdot \sum_{k=n+1}^{2n} (2k-1) \cdot E_{k-1}^2(f)_{B_2} - 2 \cdot E_{2n}^2(f)_{B_2}. \end{aligned} \quad (28)$$

Знак равенства в (27) и (28) достигается, в частности, для функции $f_0 = z^{2n+1} \in B_2$.

Список литературы

1. Тухлиев, Д. К. Модуль непрерывности высших порядков и наилучшее приближения функций в пространстве Бергмана / Д. К. Тухлиев // Учёные записки ХГУ им. Б. Гафурова, Серия естественные и экономические науки. – 2021. – № 1 (56). – С. 3-7.
2. Тухлиев, Д. К. Об одновременном полиномиальном приближении функций и их производных в пространстве Бергмана / Д. К. Тухлиев // Изв. АН РТ. – 2019. – № 2. – С. 14-18.
3. Шабозов, М. Ш. Наилучшие квадратурные формулы вычисления криволинейных интегралов первого рода на некоторых классах функций и

кривых, задаваемых модулями непрерывности / М. Ш. Шабозов, К. Тухлиев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Математика. Механика. Астрономия. – 2015. – Т. 2. – № 4. – С. 563-575.

4. Тухлиев, Д. К. Точные константы в обратных теоремах в пространстве Бергмана B_2 / Д. К. Тухлиев // Учёные записки ХГУ им. Б. Гафурова, Серия естественные и экономические науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 24-28.

5. Тухлиев, К. О верхних гранях отклонения некоторых классов функций от их частных сумм рядов Фурье-Бесселя в пространстве $L_{2,\mu}$ / К. Тухлиев, К. Н. Муродов // Учёные записки ХГУ им. Б. Гафурова, Серия естественные и экономические науки. – 2017. – № 2 (41). – С. 47-57.

6. Тухлиев, Д. К. Точные значения n -поперечников для некоторых классов функций в пространстве Бергмана / Д. К. Тухлиев // Учёные записки ХГУ им. Б. Гафурова, Серия естественные и экономические науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 29-34.

7. Тухлиев, К. О наилучшем приближении функций суммами Фурье-Чебышева в $L_{2,\mu}[-1,1]$ / К. Тухлиев, Д. Х. Бекназаров // Доклады академии наук Таджикистан. – 2014. – Т. 57. – № 3. – С. 177-183.

8. Тухлиев, Д. К. О совместном полиномиальном приближении функций и их производных в метрике пространства Бергмана / Д. К. Тухлиев // В сборнике : Прикладные вопросы точных наук. Материалы V международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей. Армавир. – 2022. – С. 64-66.

9. Тухлиев, Д. К. О совместном полиномиальном приближении функций и их более высокого порядка в пространстве B_2 / Ж. О. Толубаев, Д. К. Тухлиев // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. – 2022. – № 2. – С. 28-31.

10. Тухлиев, Д. К. Точное неравенство Джексона-Стечкина в пространстве Бергмана B_2 / Д. К. Тухлиев // В сборнике: Интеллектуально-информационные технологии и интеллектуальный бизнес (ИНФОС-2020). Материалы одиннадцатой заочной международной научно-технической конференции. Вологда. – 2020. – С. 123-127.

11. Тухлиев, Д. К. Оценка сходимости рядов экспериментальных данных с помощью алгебраических полиномов Джексона-Стечкина в пространстве Бергмана B_2 / Д. К. Тухлиев // В сборнике : Автоматизация и энергосбережение машиностроительного и металлургического производства: технология и надежность машин, приборов и оборудования. Материалы XIV международной научно-технической конференции. – Вологда, 2020. – С. 301-305.

Тухлиев Дилшод Камариidinovich, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной математики ГОУ

УДК 378.096
ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ КВАДРАТИЧЕСКОГО НЕРАВЕНСТВА НА ОСНОВЕ ЗАРАНЕЕ ИЗВЕСТНОГО ОТВЕТА

К. Тухлиев, С. Дж. Раджабова
ГОУ «Худжандский государственный университет имени Б. Гафурова»
e-mail: kamaridin.t54@mail.ru, saodat_6@mail.ru

Аннотация: данная статья посвящена применения компьютера в уроках математике. В работе рассматриваются некоторых методов применения языков программирования в учебном процессе в школе и вузе, то есть рассматривается один из способов, построения квадратического неравенства на основе заранее известного ответа с применением компьютера.

Annotation: this article is devoted to the use of computers in mathematics lessons. The paper discusses some methods of using programming languages in the educational process at school and university, that is, one of the ways is considered, constructing a quadratic inequality based on a previously known answer using a computer

Ключевые слова: процесс обучения, квадратные неравенства, целое число, метод интервалов, наибольший общий делитель, алгоритм Евклида, знаки многочлена

Keywords: learning process, square inequalities, integer, interval method, greatest common divisor, Euclid's algorithm, polynomial signs

Современный этап развития системы образования подразумевает комплексный подход процессов компьютеризации, использования и многоуровневого внедрения сети интернет, дистанционного обучения, то есть эффективного применения инновационных новых образовательных технологий, важная роль в этом процессе закреплена за преподавателем, являющимся проводником знаний, который стремительно подключается к инновационному процессу. Деятельность современного преподавателя ВУЗа при использовании информационных технологий можно разделить на планирование и подготовку, углубления знаний и закрепления усвоенного материала [5, с.42].

Следует отметить, что внедрение новых технологий при обучении математики позволяют за короткие сроки передавать большой объем

информации, обеспечивающий высокий уровень освоения изучаемого материала и практического закрепления.

В некоторых случаях во время составления заданий для школьников и студентов необходимо знать, лежит ли их решение во множестве действительных чисел. Кроме этого, для облегчения и ускорения решения задач необходимо, чтобы все коэффициенты и ответы равенства или неравенства были целыми. Это способствует экономии времени при вычислении.

Рассмотрим один из способов составления множества неравенств в виде

$$\frac{Ax + B}{Ex + G} + \frac{Cx + D}{Lx + M} * F, \quad (1)$$

где символ * могут означать одним из знаков « <, ≤, ≥, >, = ».

Требуется, чтобы равенства или неравенства (в дальнейшем, неравенства) (1) удовлетворяла следующим условиям:

- 1) A, B, C, D, E, F, G, L, M должны быть целыми числами и M ≠ 0;
- 2) концы интервалов, которые являются решением неравенства, должны быть целыми (за исключением бесконечности -∞).

Приведём один из способов решения вышеуказанной задачи. Из неравенства

$$\frac{A1(x - x1) \cdot (x - x2)}{B1(x - x3) \cdot B2(x - x4)} * 0, \quad (2)$$

где A1, B1, B2, x1, x2, x3, x4 являются целыми, с помощью преобразований получаем неравенство (1). Для этого, приведя неравенства (1) и (2) в отдельности в виде

$$\frac{A2x^2 + B2x + C2}{B1(x - x3) \cdot B2(x - x4)} * 0,$$

тогда неравенство (1) имеет вид:

$$\frac{(AL + CE - FEL)x^2 + (BL + AM + CG + DE - FEM - FGL)x}{E \left(x + \frac{G}{E} \right) L \left(x + \frac{M}{L} \right)} + \frac{(BM + DG - FGM)}{E \left(x + \frac{G}{E} \right) L \left(x + \frac{M}{L} \right)} * 0 \quad (3)$$

Неравенство (2) имеет вид:

$$\frac{A1x^2 - A1(x1 + x2)x + A1x1x2}{B1(x - x3)B2(x - x4)} * 0. \quad (4)$$

Уравнив коэффициенты соответствующие неравенств с одинаковой степенью, выявляем взаимосвязь коэффициентов неравенств (3) со значениями A1, B1, B2, x1, x2, x3, x4 и определяем (4):

$$E = B1; L = B2; \frac{G}{E} = -x3 \quad \text{или} \quad G = -x3E = -x3B1 \frac{M}{L} = -x4; M = -x4L = -x4B2;$$

$$AL + CE - FEL = A1 \quad \text{или} \quad B2A + B1C - FB1B2 = A1; \quad (5)$$

$$BL + AM + CG + DE - FEM - FGL = -A1(x1 + x2) \quad \text{или} \\ B2B - x4B2A - x3B1C + B1D + Fx4B2B1 + Fx3B2B1 = -A1(x1 + x2) \quad (6)$$

$$BM + DG - FGM = A1x1x2 \quad \text{или} \\ -B2x4B - B1x3D - FB1x3B2x4 = A1x1x2, \quad (7)$$

Если обозначим через

$$K = B2B + B1D + FB2B1(x3 + x4) + A1(x1 + x2)$$

тогда равенство (6) имеет вид

$$x4B2A + x3B1C = K \quad (8)$$

Тогда из (5) и (8) получим следующего систему уравнений относительно неизвестных А и С

$$\begin{cases} B2A + B1C = A1 + FB1B2 \\ x4B2A + x3B1C = K. \end{cases}$$

Решая эту систему, находим

$$C = (K - x4(A1 + FB1B2))/(B1(x3 - x4))$$

и

$$A = (A1 - B1C + FB1B2)/B2.$$

Теперь находим В. для этого воспользуемся равенством (7)

$$-BB2x4 = A1x1x2 + DB1x3 + FB1x3B2x4,$$

отсюда

$$B = -(A1x1x2 + DB1x3 + FB1x3B2x4)/(B2x4).$$

Как видно, значения В, С, А, могут быть дробными числами. Поэтому обе стороны (1) умножаем на значение общего наименьшего кратного $M1 = \text{ABS}(X4 * B1 * B2 * (X3 - X4))$ и получаем неравенства (1), которое удовлетворяет всем требованиям, поставленным в задаче.

Все коэффициенты А, В, С, Е, G, L, М неравенство (1) найдены, а D и F могут быть любое целое число.

С помощью (2) составим неравенство следующего вида

$$A1(x - x1)(x - x2)B1(x - x3)(x - x4) * 0 \quad (x \neq x3, x \neq x4) \quad (9)$$

и отметим, что (2) и (9) имеет значения одинаково знака. А знаки значения (9) определяется методов интервалов [1]. Этот метод основан на том, что графиком многочлена является некоторая непрерывная кривая, которая несколько раз пересекает ось Ох, и при этом, как правило, знак значения многочлена меняется на противоположный (рис. 1). Представление многочлена в виде простых множителей определяет и точки пересечения его с осью Ох, и интервалы знаковостоянства. Последовательный перебор знаков при переходе от одного интервала к другому позволяет установить промежутки, составляющие решение данного неравенства.

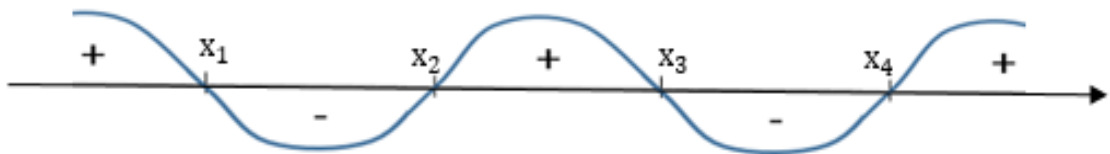


Рис. 1.

Таким образом, задачу о знаке многочлена можно решить следующим образом:

1. Отмечаем на числовой оси корни соответствующего уравнения, которые разбивают числовую ось на интервалы (рис. 1);
2. Замечаем, какое значение исходный трехчлен принимает на крайнем левом промежутке, и расставляем его знаки на остальных интервалах в порядке чередования;
3. Выбираем промежутки, соответствующие исходному неравенству;
4. Записываем ответ.

Для составления множества неравенств в виде (1) на основе известных ответов x_1, x_2, x_3 и x_4 можно использовать компьютер.

```

10 REM PROGRAMMA
30 PRINT "VVEDITE GRANITSI INTEGRALOV TSELIE CHISLA X1,
X2, X3, X4"
40 INPUT "X1,X2<>X3; X1,X2<>X4, X3<>X4, X4<>0"; X1, X2, X3,
X4
50 A1 = 1: P = 1: D = 1: F = 1: IF X1 <> INT(X1) OR X2 <> INT(X2) OR
X3 <> INT(X3) OR X4 <> INT(X4) THEN 30
60 B1 = INT(RND * 10 + 1)
70 B2 = INT(RND * 10 + 1)
80 IF X1 = X3 OR X1 = X4 OR X3 = X4 OR X2 = X3 OR X2 = X4 OR
X4 = 0 THEN 30
90 K(1) = X1: K(2) = X2: K(3) = X3: K(4) = X4
100 FOR J = 1 TO 3
110 FOR I = J + 1 TO 4
120 IF K(J) < K(I) THEN 140
130 SWAP K(J), K(I)
140 NEXT I, J
150 B = -(A1 * X1 * X2 + F * B1 * B2 * X3 * X4 + D * B1 * X3) / (B2 *
X4)
160 K = A1 * (X2 + X1) + F * B1 * B2 * (X4 + X3) + B2 * B + B1 * D
170 C = (K - X4 * (A1 + F * B1 * B2)) / (B1 * (X3 - X4))
180 A = (A1 + F * B1 * B2 - B1 * C) / B2
190 M1 = ABS(X4 * B1 * B2 * (X3 - X4))
200 REM Naimenshiy kratniy B,C,A
210 A = A * M1: B = B * M1: C = C * M1: D = D * M1: F = F * M1
220 E = B1: G = -E * X3: L = B2: M = -L * X4

```

```

230 REM A = INT(A) + CINT(A - INT(A)): REM B = INT(B) + CINT(B
- INT(B))
240 REM C = INT(C) + CINT(C - INT(C)): REM D = INT(D) + CINT(D
- INT(D))
242 REM F = INT(F) + CINT(F - INT(F))
244 PP = A: QQ = B: GOSUB 700
245 PP = P: QQ = C: GOSUB 700
246 PP = P: QQ = D: GOSUB 700
247 PP = P: QQ = F: GOSUB 700
248 A = A / P: B = B / P: C = C / P: D = D / P: F = F / P
249 PP = A: QQ = B: GOSUB 700
250 PP = P: QQ = E: GOSUB 700
251 A = A / P: B = B / P: E = E / P: G = G / P
252 PP = C: QQ = D: GOSUB 700
253 PP = P: QQ = L: GOSUB 700
254 C = C / P: D = D / P: L = L / P: M = M / P
260 IF B > 0 THEN T1$ = "+" ELSE T1$ = "-"
270 IF D > 0 THEN T2$ = "+" ELSE T2$ = "-"
280 IF G > 0 THEN T3$ = "+" ELSE T3$ = "-"
290 IF M > 0 THEN T4$ = "+" ELSE T4$ = "-"
PRINT
295 INPUT «Na mesto znaka ** vvidite odin iz znakov neravenstva( <, >,
<=, >=, = )»; A11$: PRINT
300 PRINT TAB(3); A; "* X"; T1$; ABS(B); TAB(26); C; "* X"; T2$;
ABS(D)
310 PRINT TAB(2); "----- + -----"; A11$; F; ";";
320 PRINT TAB(5); E; "* X"; T3$; ABS(G); TAB(26); L; "* X"; T4$;
ABS(M)
PRINT
330 PRINT TAB(5); "x1 ="; X1; ", x2 ="; X2; ", x3 ="; X3; ", x4 ="; X4;
" "
340 PRINT
350 IF A11$ = ">" THEN PRINT "OTVET:X@(-?, "; K(1); ")U("; K(2);
", "; K(3); ")U("; K(4); ",+?)";
360 IF A11$ = ">=" THEN PRINT "OTVET: X@(-?, "; K(1); ")U("; K(2);
", "; K(3); ")U("; K(4); ",+?)"; "U{"; X1; "}U{"; X2; "}"
370 IF A11$ = "<" THEN PRINT "OTVET: X@("; K(1); ", "; K(2); ")U(";
K(3); ", "; K(4); ")";
380 IF A11$ = "<=" THEN PRINT "OTVET: X@("; K(1); ", "; K(2);
")U("; K(3); ", "; K(4); ")"; "U{"; X1; "}U{"; X2; "}"
385 IF A11$ = "=" THEN PRINT "OTVET: X1="; X1; ",X2="; X2
390 PRINT

```

```

400 GOTO 30
410 END
700 P = ABS(PP): Q = ABS(QQ)
710 IF P = Q THEN 760
720 IF P > Q THEN 740
730 IF Q > P THEN 750
740 P = P - Q: GOTO 710
750 Q = Q - P: GOTO 710
760 RETURN

```

Вышеприведённая программа позволяет составить необходимое количество неравенств. В ней концы интервалов, которые удовлетворяют неравенств, произвольно вводятся целые числа кроме бесконечности.

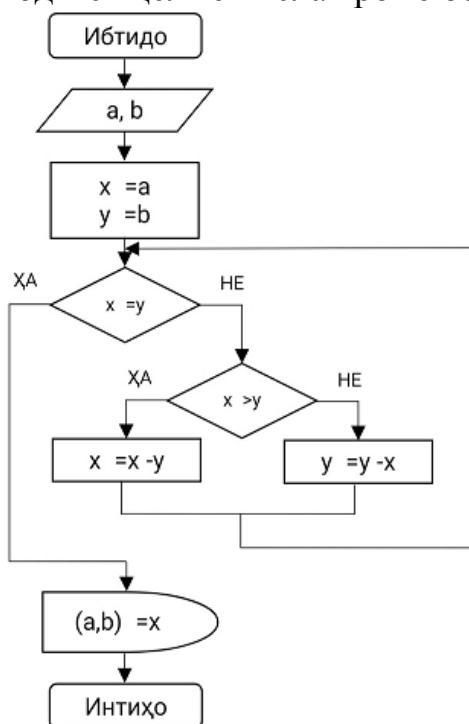


Рис. 2.

Остальные коэффициенты с помощью функции RND генерации случайных чисел. С помощью подпрограммы (700-760) определяется наибольший общий делитель чисел P и Q по алгоритму Евклида (см. рис. 2), в целях сокращения чисел A, B, C, D, E, F, G, L, M. Те отдельные точки, которые являются решениями неравенств, определены нами с помощью фигурных { } скобок. Оператор CINT() – преобразует целые и вещественное число в целое путем отсечения его дробной части. В программе символ @ означает $\in$, а символ ? означает ∞ .

В заключение, как результаты программы, приводим примеры (рис.3):

```

VVEDITE GRANITSY INTEGRALOV TSELIE CHISLA X1, X2, X3, X4
X1,X2<>X3; X1,X2<>X4, X3<>X4, X4<>0? 1,2,3,4

Na mesto znaka ** uvidite odin iz znakov neravenstva( <, >, <=, >= )? <

      99 * X- 301          -1 * X+ 16
      ----- + -----< 48 ;
      2 * X- 6           2 * X- 8

      x1 = 1 , x2 = 2 , x3 = 3 , x4 = 4 .

OTVET: X0( 1 , 2 )U( 3 , 4 )

```

```

VVEDITE GRANITSY INTEGRALOV TSELIE CHISLA X1, X2, X3, X4
X1,X2<>X3; X1,X2<>X4, X3<>X4, X4<>0? -4,3,1,2

Na mesto znaka ** uvidite odin iz znakov neravenstva( <, >, <=, >= )? =

      28 * X- 23          -7 * X+ 8
      ----- + -----= 24 ;
      1 * X- 1           2 * X- 4

      x1 =-4 , x2 = 3 , x3 = 1 , x4 = 2 .

OTVET: X1=-4 ,X2= 3

```

```

VVEDITE GRANITSY INTEGRALOV TSELIE CHISLA X1, X2, X3, X4
X1,X2<>X3; X1,X2<>X4, X3<>X4, X4<>0? -4,2,-1,3

Na mesto znaka ** uvidite odin iz znakov neravenstva( <, >, <=, >= )? >=

      613 * X+ 640          -25 * X+ 96
      ----- + ----->= 288 ;
      2 * X+ 2             2 * X- 6

      x1 =-4 , x2 = 2 , x3 =-1 , x4 = 3 .

OTVET: X0(-?, -4 )U(-1 , 2 )U( 3 ,+?)U{-4 }U{ 2 }

```

Рис.3.

В заключение отметим, что эти программы написаны на языке Бейсик [2;6;7] версия BASIC 2.01 и является готовой к использованию. Исходя из вышеуказанного, можно сказать, что компьютерные технологии – одно из лучших средств, которое помогает человеку качественно приобретать знания и их использовать. А также позволяет создавать условия для повышения процесса обучения.

Список литературы

1. Виленкин, Н. Я. Алгебра. / Н. Я. Виленкин, Р. С. Гутер, С. И. Шварцбурд, Б. В. Овчинский, В. Г. Ашкингузе.– Москва, 1968. – 338 с.
2. Есаян, В. Р. Информатика. – Москва : Просвещение, 1991, Наука, 1988. – 289 с.
3. Раджабова, С. Дж., Приоритеты использования интерактивной доски в учебном процессе / С. Д. Раджабова, М. Х. Ниёзалиева. // Вестник Таджикского национального университета. – 2017. – № 3–6. – С. 219-222.
4. Раджабова, С. Дж. Ведущая идея и основные факторы, влияющие на развитие креативности студентов на занятиях по естественнонаучным дисциплинам средствами информационно-коммуникационных технологий. Давлатов Д. А., Кодиро Б. Р., Куджмуратов А. Я., Раджабова С. Д. В сборнике : Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. Материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – Москва, 2021. – С. 505-510.
5. Стеценко, И. А. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Учебное пособие / И. А. Стеценко, О. А. Корниенко. – Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. инта, 2009. – 232 с.
6. Тухлиев, К. Основы программирование на языке MSX-Бейсик, / К. Тухлиев. – Ленинабад, 1989. – 109 с.
7. Кетков, Ю. Л. Диалог на языке Бейсик для мини и макро ЭВМ / Ю. Л. Кетков. – Москва, 1988. – 370 с.

Тухлиев Камаридин, доктор физико-математических наук, профессор кафедры информатики и вычислительной математики ГОУ «Худжандского государственного университета им. Б.Гафурова», г. Худжанд, Таджикистан

Раджабова Саодат Джамоловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методика преподавания математики и информационных технологий ГОУ «Худжандского государственного университета им. Б.Гафурова», г. Худжанд, Таджикистан

УДК 631.8 (633.51632.7 (575.3))

СТАДНЫЕ ВИДЫ САРАНЧОВЫХ ТАДЖИКИСТАНА

Х. С. Хайров, Х. Б. Саидов, Б. А. Курбонназарова

Институт Зоологии и Паразитологии им. Е. Н. Павловского

Национальной Академии Наук Таджикистан

e-mail: izip61@mail.ru

Аннотация: в статье приводятся данные о распространение стадных видов саранчовых в природных условиях Таджикистана. Обсуждаются биология, места резервации и станции обитания мароккской саранчи на территории Таджикистана.

Abstract: the article provides data on the distribution of gregarious locust species in the conditions of Tajikistan. Biology, reservation sites and habitat of the Moroccan locust in the territories of Tajikistan are noted.

Ключевые слова: Таджикистан, стадные виды саранчовых, перелётная или азиатская саранча, итальянский прус, мароккская саранча, численность.

Key words: Tajikistan, gregarious species, migratory or asian locust, italian locust, moroccan locust, abundance.

Саранчовые издавна известны, как опасные вредители сельского хозяйства, но, с другой стороны, они составляют неотъемлемую часть животного населения биоценозов равнинных и горных ландшафтов Таджикистана. Они являются важнейшими компонентами круговорота элементов в природе, где могут выступать в качестве стимуляторов более быстрого возвращения веществ, накопленных в фитомассе к корням растений [1], а также играют важную роль в питании земноводных, пресмыкающихся, птиц и других животных. Поэтому в отношении этих насекомых актуальным становятся исследования в области регуляции динамики их популяции и необходимости неполного их уничтожения [2].

Саранчовые – фитофаги, поэтому одним из основных факторов среды, влияющих на их жизнедеятельность, является растительный покров. Специфические свойства экологии тех или иных видов ярко проявляются в выборе ими местообитаний, что является характерным показателем каждого вида и проявляется в виде жизненных форм, специфичных для горных и равнинных ландшафтов [3]. Саранчовые являются одним из основных вредителей сельского хозяйства, степных и пустынных зон [4]. В годы массового размножения ущерб от их вредоносной деятельности оценивается миллионами долларов США, поэтому они играют в экономике сельского хозяйства огромную роль, поскольку от них зависит судьба урожаев целых районов [5]. Даже в обычных условиях их численность в степях и полупустынях часто достигает нескольких десятков на квадратный

метр, сухая их масса может составлять несколько килограммов на гектар, а в отдельных случаях достигает значительно более высоких значений [6].

Стадные виды саранчовых повреждают сельскохозяйственные культуры, а также наносят ощутимый вред государственному и частному секторам. Поэтому разработка эффективных мер борьбы с саранчовыми представляет большой научный и практический интерес.

Стадные виды саранчовых могут образовывать большие скопления и изменять свои морфологические и физиологические особенности при увеличении плотности особей на квадратный метр, а также способны перемещаться большими стаями на огромные расстояния. Таких саранчовых в мире насчитывается около 10 видов. Именно их обычно в народе называют саранчой. В Казахстане, Центральной Азии, в частности в Таджикистане, из стадных видов встречаются перелётная или азиатская (*Locusta migratoria migratoria*), мароккская (*Docostaurus maroccanus*) и итальянская саранча, или прус (*Calliptamus italicus*).

В последние годы, в связи с возросшим воздействием ряда антропогенных факторов, численность *L. migratoria* и *C. italicus* пока остается низкой, что не гарантирует её резкий подъём при изменении экологических факторов. Например, в отдельные годы перелётная саранча (*Locustamigratoria migratoria*, одиночная фаза) незначительно повреждает богарный хлопчатник на полях Таджикской государственной селекционной станции, в Яванской долине, периодически вредит сенокосным угодьям и богарному хлопчатнику. Имеются указания о вреде этого вида, причиняемом огородным культурам, рису, поливному хлопчатнику в Таджикистане.

Высокая численность *C. italicus* в северных частях республики отмечается в равнинных, предгорных и горных склонах. В предгорных районах ежегодно против этого вида приводятся истребительные мероприятия. До настоящего время серьёзной вредоносной деятельности итальянского пруса на территории Юго-Западного Таджикистана не отмечено, но в Северном Таджикистане численность данного вида в последние годы резко возросла.

Из стадных видов саранчовых на территории Республики Таджикистан наиболее многочислен *D. maroccanus*, который считается серьёзным вредителем пастбищ и сельскохозяйственных культур. Наибольшая численность вида зарегистрирована в предгорных и степных районах республики. Время его вспышки зависит от высоты над уровнем моря, экологических условий местности, а также от погодных особенностей данного года. В условиях Таджикистана вспышки численности мароккской саранчи начинаются с третьей декады марта и продолжаются до второй декады апреля. Места откладки яиц располагаются в открытых степных и холмистых участках почвы с мозаичной растительностью, обычно на

высотах от 460 до 600 м над ур. м. В связи с потеплением климата в последние годы саранча стала откладывать яйца до высот 1200 м над ур. м.

Мароккская саранча (*D. maroccanus*) имеет одно поколение в году, с зимней эмбриональной диапаузой. Самки откладывают 2–3 (редко 4) кубышки, содержащие в среднем 30 яиц (минимум – 16, максимум – 45), на открытых участках почвы с мозаичной растительностью на неразработанных, нераспаханных землях – характерная черта этого вида. Следовательно, распашка земли губительна для данного вида саранчи. Характерна групповая яйцекладка, иногда плотность кубышек очень высокая, до нескольких тысяч на м². Кубышки могут откладываться в небольшие промежутки почвы в каменистых местах, либо прямо у поверхности, либо на глубине до 4 см в твердой почве. Яйца также могут быть заложены в дерновины растений или в трещины очень сухой почвы. Откладка яиц происходит примерно через месяц после появления имаго, то есть, начиная с мая и позже. После зимней диапаузы отрождение происходит в период с февраля до апреля, в зависимости от географической широты и высоты местности над уровнем моря. Личинки имеют 5 возрастов. Всё развитие занимает от 25 до 40 дней, с продолжительностью каждого личиночного возраста от 5 до 10 дней. Со второго возраста личинки могут передвигаться в кулигах. Самая высокая плотность в кулигах может достигать нескольких тысяч на квадратный метр. Окрыление обычно происходит в апреле, а спаривание начинается от 2 до 10 дней спустя после окрыления. Взрослые отмирают в середине лета.

Мароккская саранча в Таджикистане в основном распространена на нижних уровнях склонов гор, в предгорьях и адырах на высоте от 400 до 1200 м над уровнем моря. В годы массового размножения может откладывать яйца и на равнинах в степях с пустынным и пустынно-степным типом растительности.

В настоящее время существенная угроза сельскохозяйственным культурам Таджикистана исходит со стороны мароккской саранчи. Ежегодный ущерб от вредоносной деятельности этого вида оценивается несколько сот тысяч долларов США.

Список литературы

1. Стебаев, И. В. Характеристика надпочвенного и напочвенного зоомикробиологических комплексов степных ландшафтов Западной и Средней Сибири. / И. В. Стебаев // Зоологический журнал. – 1968. – Т. 47. – №5. – С. 661-675.
2. Фадеев, Ю. Н. Теоретические основы и практическое использование принципов интегрированной защиты растений. Научные основы защиты растений / Ю. Н. Фадеев, К. В. Новожилов. – Москва : Колос, 1984. – С. 6-34.

3. Бей-Биенко, Г. Я. Саранчовые фауны СССР и сопредельных стран. Определители по фауне СССР. / Г. Я. Бей-Биенко, Л. Л. Мищенко. – Москва, Ленинград, 1951. – №38. – Ч. III. – 667 с.
4. Старостин, С. Н. Важные вопросы борьбы с саранчовыми. Защита растений. / С. Н. Старостин, В. В. Курдюков. – 1983. – №4. – С. 17-18.
5. Савенко, Р. Ф. Фауна саранчовых Грузии / Р. Ф. Савенко. – Тбилиси : Издательство «Мецниереба», 1966. – 157 с.
6. Сергеев, М. Г. Закономерности распределения насекомых фитофагов в травянистых экосистемах Голарктики / М. Г. Сергеев. – Изв. РАН. Сер. биол. – 1998. – № 4. – С. 445-450.

Хайров Хурамджон Сайдамирович, старший научный сотрудник отдела систематика беспозвоночных животных Институт зоологии и паразитологии им. Е. Н. Павловского Национальной академии наук Таджикистана

Саидов Хошимджон Баротович, старший лаборант отдела систематика беспозвоночных животных Институт зоологии и паразитологии им. Е. Н. Павловского Национальной академии наук Таджикистана

Курбонназаровой Бибилайимовна Абдусаломовна, магистрант первого курса отдела систематика беспозвоночных животных Институт зоологии и паразитологии им. Е. Н. Павловского Национальной академии наук Таджикистана

УДК 21474

ПРИМЕНЕНИЕ КРИОГЕННОГО ТОПЛИВА В АВИАЦИИ

С. А. Харитонов, С. Л. Панченко
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: belyy.ser@mail.ru, psl84@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблематике перехода авиации от авиационного керосина к более экологичному виду топлива. Также в данной статье освещены нынешняя ситуация задачи по внедрению криогенного топлива в военную авиацию и отличительные особенности как физического, так и технического характера рассмотренных видов топлив.

Abstract: the article is devoted to the problems of aviation transition from aviation kerosene to a more environmentally friendly type of fuel. This article also highlights the current situation with the task of introducing cryogenic fuel into military aviation and the distinctive features of both the physical and technical nature of the fuels in question.

Ключевые слова: авиация, водород, криогенное, ресурсы.

Keywords: aviation, hydrogen, cryogenic, resources.

В наше время в авиации используется авиационный керосин. Данный вид топлива представляет собой продукт переработки нефти. Но следует понимать то что, в настоящее время возникают проблемы как с добычей данного ресурса, так и с его запасом. В связи с этим ведутся разработки производства по добычи альтернативного источника топлива, с минимальными выбросами в окружающую среду. На смену авиационному керосину хотят вернуть жидкий водород.

В 2010-м запасы нефти были выше 28 миллиардов тонн. На данный момент слегка превышает 19.

За последние 25 лет удалось разведать в 10 раз меньше, чем за предыдущие годы, большинство месторождений нефти практически исчерпаны, сообщают в «Росгеологии» [1]. Если судить по их оценкам то, нефти хватит на тридцать лет. Это связано с интенсивной добычей нефти, которую можно рассмотреть на рисунке 1:



Рис.1. Добыча нефти в России

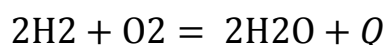
Грядущая замена топлива с авиационного керосина на жидкий водород дает ряд преимуществ как для человека, так и для окружающей среды [2; 3].

Если рассматривать их сравнивая с влиянием на биосферу, то можно наблюдать следующее:

Авиационный керосин является сложной смесью углеводородов. 86 процентом приходится преимущественно на углерод, остальные 14 на водород. В соединении с кислородом, который поступает из воздуха, происходит процесс горения, в результате, которого на сжигание 1 кг авиационного топлива приходится 3,15 кг углекислого газа в виде выбросов в атмосферу. Известен тот факт, что углекислый газ распределяется по атмосфере равномерно, при этом следует помнить, что его распределение происходит не только в определенном слое атмосферы, но и в вертикальном направлении [4].

Достаточно трудоемко оценить влияние выбросов водяного пара в результате сжигания авиационного топлива. Качественная оценка оставляет желать лучшего, но если затронуть количественную, то при сгорании 1 кг керосина будет образовано 1,23 кг водяного пара.

Что касается сжигания водорода, то тут ситуация принимает наиболее положительные обороты, так как данное топливо считается самым экологичным и при сжигании выделяется определенное количество теплоты и вода:



Кроме положительного влияния сжигания водорода в атмосфере по сравнению с авиационным керосином, мы можем наблюдать следующие преимущества, представленные в таблице 1, в авиационной промышленности:

Таблица 1. Сравнение показателей самолета в зависимости от топлива.

Показатели самолета	Керосин	Водород	Относительные показатели самолета на водороде
Максимальный взлетный вес, т	237,2	177,8	-25%
Вес пустого самолета, т	110,8	110	-0,73%
Общий запас топлива, т	75	24	-68%
Удельный расход топлива, кг/кгс ч	0,601	0,207	-65,5%
Цена самолета, млн долларов	26,5	26,9	+1,5%
Шум при полете, дБ	87,8-94,2	87,2-89,2	От 0,6 до 5

Так же можно рассмотреть некоторые параметры топлив, представленные в таблице 2:

Таблица 2. Сравнение параметров топлива

Параметры	Керосин	Водород
Низшая массовая теплота сгорания, кДж/кг	42850	120000

Плотность жидкости при Р=98 кПа (кг/м ³)	820	70,9
Низшая объемная теплота сгорания, кДж/м ³	352,5*105	85*105
Температура кипения при Р=98 кПа (К)	423...453	20,43
Температура плавления, К	Ниже 213	14
Теплота испарения, кДж/кг при Р=98 кПа (К)	259	458
Теплота плавления, кДж/кг при Р=98 кПа (К)	-	58,1
Теплоемкость газа при р=const и Т=293К (кДж/(кг*К))	1,465	14,16
Газовая постоянная, кДж/(кг*К)	0,0533	4,12
Хладоресурс, кДж/кг	930 при нагреве от 293 до 553К	13950 при нагреве от 20 до 922К
Стехиометрический коэффициент (по воздуху)	14,7	34,5
Максимальная нормальная скорость распространения пламени, м/с	40	318
Минимальное давление распространение пламени, Па	4400...4600	1534
Концентрационные пределы распространения пламени, % объема	1,4-7,4	4-74,2

Также можно вспомнить, что применение водорода в качестве топлива для авиации не будет чем-то новым в нашей истории. В 1988 г. 15 апреля уже был произведен полет самолета Ту-155, для такого полета был разработан двигатель НК-88, благодаря самарскому двигателестроительному предприятию «Кузнецов».

Ту-155 был экспериментальным самолетом на криогенном топливе.

В роли топлива для самолёта был взят жидкий водород, при сгорании которого преимущественно образуется водяной пар. Если рассматривать по тепловым характеристикам водород, то он втрое превосходит привычный всем авиационный керосин. Однако есть и сложности в применении водорода, в качестве топлива, он достаточно взрывоопасен, а хранения и дальнейшая транспортировка может осуществляться только при крайне невысоких температурах.

Также Валерий Солозобов говорил, что в ходе проектирования данного самолета приходилось менять компоновку Ту-154, что озадачило при реализации достижения необходимых технических моментов. Были достигнуты необходимая герметизация, а также обеспечение низкой температуры.

После сложного проектирования экспериментальный Ту-155 был поднят в небо, 15 апреля 1988 года экипажем летчика-испытателя Владимира Севанькаева. Данный полет считается первым в мире полетом на криогенном топливе [5; 6].

Проблемы по внедрению криогенного топлива

Внедрение данного вида топлива оказалось, по большей части, проблематичным в силу свойств водорода и промышленных условий.

Водород достаточно взрывоопасен и после 1937 года, когда произошел взрыв дирижабля «Гинденбург», развитие внедрения приостановилось. Но кроме этого, получение водорода являлось слишком дорогим процессом. В силу недостаточного финансирования пришлось приостановить внедрение данного топлива.

Также следует отметить, что, несмотря на взрывоопасность водорода, Ту-155, схему которого можно рассмотреть на рисунке 2, провел 5 вылетов на водородном топливе и все 5 полетов были успешными.



Рис.2. Схема Ту-155

Каково же положение в наши дни

В настоящее время ведутся разработки по внедрению водорода в военную авиацию. Связано это с тем что, внедрение водорода в качестве топлива позволит уменьшить вес самолёта, массовый расход топлива.

Водород достаточно стабильно горит и не добавляет в перемещении самолета посторонних пульсаций. Ещё одной из положительных сторон внедрения водорода будет охлаждающая способность данного топлива для двигателей, в результате этого двигатели смогут прослужит гораздо дольше.

Также не стоит забывать, что данное внедрение несёт плюсы не только в инженерии, но и в экологическую составляющую общества, связано это с тем, что в результате сгорания образуется преимущественно водяной пар.

Можно сказать, что новые разработки в перспективе на ближайшее время предоставит молодая компания из Австралии Hypersonix Launch Systems, которой всего 3 года.

Разработчики утверждают, что в их силах сотворить гиперзвуковой самолет-доставщик, который будет способен доставлять спутники на нашу орбиту.

Аппарат Delta Velos, который можно рассмотреть на рисунке 3, будет оснащен 4-мя гиперзвуковыми прямоточными воздушно-реактивными двигателями Spartan.

Данные планы находятся на стадии теории, но, как утверждают участники данной компании, разработка начнется уже в 2024 году.

Но следует уточнить, что данный аппарат будет создан только в виде миниатюрной копии оригинала для испытаний.

Если не возникнет никаких проблем с испытаниями, то дальнейшая разработка будет набирать обороты. Следует также дополнить, что это может дать толчок в развитие как военной отрасли, так и для повышения уровня качества жизни граждан [7].

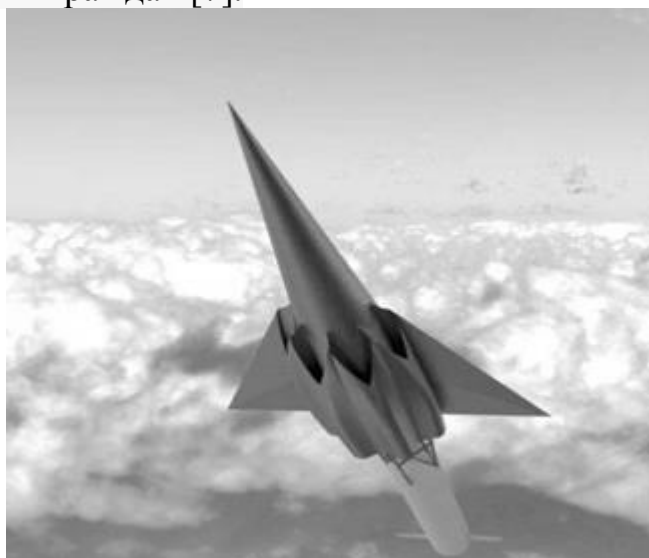


Рис.3. DeltaVelos

Следовательно, стоит отметить, что данный рывок в промышленности связан не только с более высокими техническими показателями, но и будет огромным вкладом в экологической жизни людей.

Пока данное развитие и внедрение водородного топлива предусматривалось по большей части в военной авиации, но, если испытания пройдут удачно, предполагается и разработки для гражданской авиации.

Список литературы

1. Добыча нефти в России / LiveJournal. – 2020. – URL : <https://storm100.livejournal.com/7708417.html?view=comments> (дата обращения : 28.02.2023).
2. Гаврилова, А. В. Запасы нефти на исходе / А. В. Гаврилова // РИА Новости. – 2021. –URL : <https://ria.ru/20210921/zapasy-1751002337.html> (дата обращения : 28.02.2023).
3. Садертдинов, Д. Ф. Возможное применение водорода в авиации / Д. Ф. Садертдинов // Олимпиада по истории авиации и воздухоплавания. –

- URL : https://olymp.as-club.ru/publ/arkhiv_rabot/devjataja_olimpiada_2012_13_uch_god/quot_vozmozhnoe_primenenie_vodoroda_v_aviacii_quot/28-1-0-519 (дата обращения : 28.02.2023).
4. Чаганов, О. А. Проблема загрязнения атмосферы продуктами сгорания топлива / О. А. Чаганов // Алые паруса. – 2018. – URL : <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2018/02/24/problema-zagryazneniya-atmosfery-produktami-sgoraniya-topliva> (дата обращения : 28.02.2023).
5. Уменьшение расхода топлива / StudFiles. – 2017. – URL : <https://studfile.net/preview/6711193/page:107/> (дата обращения : 28.02.2023).
6. Ту-155 начало криогенной авиации // Ростех. – 2020. – URL: <https://rostec.ru/news/tu-155-nachalo-kriogennoy-aviatsii/> (дата обращения : 20.04.2020).
7. Скоморохов, Р. Гиперзвук на водороде / Р. Скоморохов // Военное обозрение. – 2019. – URL : <https://topwar.ru/155631-giperzvuk-na-vodorode-lish-by-ne-stroit-dvigatel-dlja-su-57.html> (дата обращения : 28.02.2023).

Харитонов Сергей Андреевич, студент Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Панченко Сергей Леонидович, кандидат технических наук, доцент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин, Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 539.4

**ДИСКРЕТНЫЙ СПЕКТР МИКРОДЕФЕКТОВ
В ПОЛИМЕРНЫХ ВОЛОКНАХ НАТУРАЛЬНОГО ШЁЛКА**

Д. С. Шерматов

ГОУ ТГМУ им. Абуали ибни Сино, Таджикистан.

e-mail: erkin_sermatov@list.ru

Аннотация: в работе представлены результаты систематического экспериментального изучения дискретного спектра микродефектов природных волокон НШ. Автором обнаружено, что в различных образцах вследствие случайных причин имеются микротрещины разных размеров. Они могут находиться в материале до нагружения или зарождаются на слабых местах структуры в процессе пребывания материала под нагрузкой. Развитие этих микротрещин во времени приводит в конечном счёте к разрушению образца.

Таким образом, микрогетерогенность структуры волокна НШ приводит к дискретности длин субмикротрещин, а это, в свою очередь, обуславливает дискретность механических свойств.

Annotation: the paper presents the results of a systematic experimental study of the discrete spectrum of microdefects in natural NS fibers.

The author found that due to random reasons, there are microcracks of different sizes in different samples. They can be present in the material prior to loading or are generated at weak points in the structure during the material's stay under load. The development of these microcracks in time ultimately leads to the destruction of the sample.

Thus, the microheterogeneity of the NS fiber structure leads to the discreteness of the lengths of submicrocracks, and this, in turn, determines the discreteness of the mechanical properties.

Ключевые слова: механизм разрушения, структура, спектр, дискретности, натуральный шёлк, слабые места, образец, прочность, микродефект, материал.

Key words: destruction mechanism, structure, spectrum, discontinuities, natural silk, weak points, sample, strength, microdefect, material.

Анализ современных представлений о механизме разрушения твердых полимеров показал, что их реальная прочность определяется не только прочностью химических связей, рвущихся в процессе разрушения, но и дефектами и гетерогенностью структуры полимеров. Особенности структуры твердых полимеров являются одним из главных факторов, влияющих на формирование очага разрушения после приложения нагрузки. Так как в образцах достаточно малых размеров (волокна, плёнки) грубых дефектов вообще не может быть [1], кинетика зарождения очага разрушения (а значит, прочность и долговечность) в этом случае целиком определяются тем набором дефектов структуры, которые возникли в образце в процессе изготовления.

В различных образцах вследствие случайных причин имеются микротрещины разных размеров. Они могут находиться в материале до нагружения или зарождаются на слабых местах структуры в процессе пребывания материала под нагрузкой. Развитие этих микротрещин во времени приводит в конечном счете к разрушению образца. В полимерных волокнах субмикро- и микротрещины возникают с самого начала нагружения в аморфных прослойках и концевых областях микрофибрилл [6] и характеризуются некоторым набором размеров l_0 [1,5-6].

Если в образце наиболее опасная микротрещина имеет большие размеры, то он разрушается при малом напряжении и имеет низкую прочность; если же наиболее опасная микротрещина имеет малые размеры, то образец имеет высокую прочность. Разрывная прочность зависит от

начальных размеров микротрещин l_0 таким образом, что чем больше l_0 , тем меньше прочность. Следовательно, существование дискретных уровней прочности обусловлено наличием дискретного набора микротрещин.

Субмикротрещины имеют чечевицеобразную (круглую) форму и расположены в плоскости поперечного сечения волокна в объеме и на поверхности [5-7]. В работе [1,4] было исследовано, что дефектность поверхностного слоя ориентированных полимеров не опасна как при хрупком, так и при квазихрупком разрушении. Поэтому прочность ориентированных полимерных волокон определяется их объемными свойствами и круговыми субмикро и микротрещинами, для которых в дальнейшем под l_0 понимается их диаметр. Причем поверхностный слой ориентированных полимеров имеет толщину порядка 0,005 мм, в котором скорость накопления субмикротрещин идет быстрее, чем в остальном объеме.

Зная коэффициент концентрации напряжения β в вершине Микротрещины, можно оценить [1] ее размеры (диаметр) по формуле

$$\beta = \sigma_{\pi} / \sigma_p^{\Phi} (1)$$

$$l_0 = \pi^2 (\beta - 1)^2 (2)$$

Подставляя (1) в (2), получаем, что размеры наиболее опасных микротрещин, ответственных за появление уровней прочности, можно рассчитать по формуле

$$l_0 = \pi^2 \lambda_0 \left(\frac{\sigma_{\pi}}{\sigma_p^{\Phi}} - 1 \right)^2 (3)$$

Здесь λ_0 – линейные размеры структурного элемента волокна; можно принять, что равно межмолекулярному расстоянию. Для натурального шелка $\lambda_0 = 4,2 \cdot 10^{-7}$ мм [4-5].

По формуле (3) были рассчитаны размеры микротрещин для всех уровней прочности НШ.

Результаты для волокон НШ приведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1. Характеристики прочности волокон НШ при испытании на разрыв при температуре 293 К

i	Уровни прочности, σ_i , МПа	Длина образца L_0 , мм	Коэффициент концентрации напряжений β_i	Длина опасной микротрещины l_{0i} , нм	Примечания
1	150	110	38,1	5640	III группа микротрещин
2	200	90	28,5	3100	
3	250	50-90	22,8	1950	
4	300	90	19,1	1330	
5	350	22-50	16,3	960	
6	400	10-50	14,3	725	II группа микротрещин
7	450	10-30	12,7	560	

8	550	10-30	10,4	260	
9	650	10-30	8,8	250	
10	800	10-30	7,1	150	
11	900	10-22	6,3	115	
12	1000	10-22	5,7	90	I - группа субмикротрещин (σ_{20} – наивысший прогнозируемый уровень прочности)
13	1100	10-22	5,2	70	
14	1200	10-22	4,8	60	
15	1300	10-22	4,4	50	
16	1400	10-22	4,1	40	
17	1500	5	3,8	30	
18	1600	5	3,5	25	
19	1700	5	3,3	20	
20	1800	-	2,5	10	

Таблица 2. Характеристики прочности волокна НШ при испытании на разрыв после различных воздействий (Т = 293 К)

Вид воздействия на образец	Уровни прочности, МПа	β_i	Размер дефекта $l_{0i}, \text{нм}$
γ - Облучение на воздухе дозой 0,01 МГр; $\bar{\sigma} = 350 \text{ МПа}$	$\sigma_1=100$	57,1	12900
	$\sigma_2=200$	28,5	3100
	$\sigma_3=300$	19,0	1330
	$\sigma_4=400$	14,3	725
	$\sigma_5=500$	11,4	440
	$\sigma_6=600$	9,5	300
	$\sigma_7=700$	8,2	200
	$\sigma_8=800$	7,1	150
	$\sigma_9=900$	6,3	115
Термообработка в течение 3 ч в воде при Т=368 К; $\bar{\sigma} = 184 \text{ МПа}$	$\sigma_1\text{-}\sigma_5$	57,1-11,4	12900-440
Термообработка в течение 3 ч в воде при 369 К, в присутствии комплекса рения	$\sigma_1\text{-}\sigma_9$	57,1-6,3	12900-115

Для самого высокого уровня прочности $\sigma_9 = 1700 \text{ МПа}$ $l_0 = 20 \text{ нм}$. Поперечный размер микрофибриллы волокна НШ составляет 10 нм, следовательно, $l_0 = 20 \text{ нм}$ соответствует толщине двух микрофибрилл. Самый низкий из наблюдаемых уровней прочности $\sigma_1 = 150 \text{ МПа}$ отвечает

значению $l_0 = 5640$ нм, что соответствует толщине 564 поперечных размеров микрофибрилл. Следовательно, прочность и разрушение исследуемых волокон НШ определяется девятью типами структурных дефектов, расположенных в объеме образца.

Структурные дефекты НШ подразделяются на три группы (см. таб. 1.). К первой группе относятся субмикротрещины (l_0 равно от 10 до 100 нм), минимальный размер которых соответствует поперечному размеру микрофибриллы. Ко второй группе относятся микротрещины (l_0 равно от 100 до 1000 нм), минимальный размер которых соответствует поперечному размеру фибриллы. К третьей группе относятся микротрещины ($l_0 > 1000$ нм). В дальнейшем следует ожидать, что при уменьшении длины волокна в опытах появится новый высокопрочный уровень с $l_0 = 10$ нм ($\sigma_{20} = 1800$ МПа).

Необходимо отметить, что различные внешние факторы, рассмотренные в [4], влияют на коэффициент концентрации напряжения (β_i , и размер дефектов l_{0i} , (см. табл. 1 и 2).

Как видно из этих таблиц, при воздействии внешних факторов за счет появления низкопрочного уровня $\sigma_1 = 100$ МПа коэффициент концентрации напряжения увеличился с $\beta_2 = 28,5$ (для исходных образцов) до $\beta_1 = 57,1$. В соответствии с этим в структуре материала образовались более опасные дефекты размерами до 12900 нм. Поэтому за счет появления новых, более грубых и опасных дефектов уровни $\sigma_i, > \sigma_{12}$ (см. табл. 1.) не проявились в процессе испытания. Размеры наблюдаемых дефектов кратны размерам фибрилл или микрофибрилл. Так, например, наименьший наблюдаемый дефект с $l_0 = 115$ нм соответствует приблизительно 11 поперечным размерам микрофибрилл или одному поперечному размеру фибриллы.

Таким образом, микрогетерогенность структуры волокна НШ приводит к дискретности длин субмикротрещин, а это, в свою очередь, обуславливает дискретность механических свойств.

Список литературы

1. Бартенев, Г. М. Прочность и механизм разрушения полимеров: учебное пособие/ Г. М. Бартенев. – Москва : Химия, 1984. – 280 с.
2. Вершинина, М. П. Сравнение влияния активных добавок на кинетику термической деструкции и механического разрушения полиметилметакрилата/ М. П. Верашинина, К. В. Конт, В. Р. Регель, Т. П. Санфирова // Высокомолекулярные соединения. – 1967. т.7(А). – С. 1608-1614.

3. Карташов, Э. М. Структурно-статистическая кинетика разрушения полимеров: монография/ Э. М. Карташов, Б. Цой, В. В. Шевелев. – Москва : Химия, 2002. – 736 с.
4. Нарзуллаев, Б. Н. Уровни долговечности и разрушение ПЭТФ при действии гамма излучения и водной среды / Б. Н. Нарзуллаев, С. Н. Каримов, Б. Цой, Д. Шерматов // Механика полимеров. – 1978.– №6. – С.1060-1064.
5. Регель, В. Р. Кинетическая природа прочности твердых тел / В. Р. Регель, А. И. Слуцкер, Э. Е. Томашевский. – Москва : Наука, 1974. – 560 с.
6. Тамуж, В. П. Микромеханика разрушения полимерных материалов / В. П. Тамуж, В. С. Куксенко. – Рига : Зинатне, 1978. – 294 с.
7. Шерматов, Д. С. Спектры прочности пленок и волокон полиэтилентерефталата / Д. С. Шерматов, Г. М. Бартенев // Высокомолекулярные соединения. –1977. сер. А. Т.39 – №3. – С. 576-582.

Шерматов Дусназар Саидович, доктор физико-математических наук, профессор кафедры медицинской и биологической физики с основами информационной технологий. ГОУ «Таджикский государственный медицинский университет имени Абуали ибни Сино»

УДК 378.146

ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ (В РАМКАХ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ)

Г. Ю. Алексеева, И. И. Пятибратова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: alexeeva@bsk.vsu.ru, pyatibratova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы контроля качества подготовки выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности посредством организации диагностической работы в форме имитационной игры, позволяющей продемонстрировать за короткое время как знаниевую, так и деятельностьную сторону подготовки студента. Авторы предлагают рамочную модель диагностической работы, наполняемую в зависимости от профилизации обучающихся.

Abstract: the article deals with the issues of quality control of the preparation of a graduate of a pedagogical university for professional activity through the organization of diagnostic work in the form of an imitation game, which allows to demonstrate in a short time both the knowledge and the activity side of the student's training. The authors propose a framework model of diagnostic work, which is filled depending on the profile of students.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетенции, диагностическая работа, контроль качества подготовки выпускников, имитационная игра.

Keywords: professional standard, competencies, diagnostic work, quality control of graduate training, simulation game.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, имея компетентностный характер, в качестве основных образовательных результатов программы бакалавриата устанавливает перечень компетенций, конкретизируемых профессиональными стандартами, соответствующими профессиональной деятельности выпускника.

Стандарт определяет требования к механизмам оценки качества образовательной программы, осуществляемого посредством организации внутреннего и внешнего контроля. Качество подготовки выпускника и уровень сформированности компетенций, предусмотренных стандартом, является требованием аккредитационной экспертизы образовательных программ высшего образования.

Министерством науки и высшего образования Российской Федерации среди основных аккредитационных показателей образовательных программ высшего образования названа доля обучающихся, успешно выполнивших диагностическую работу, составленную на основе фонда оценочных средств организации [1]. Цель данной работы - определение уровня освоения образовательной программы, показателем которого, в соответствии с ФГОС ВО, является прежде всего уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Надо отметить, что проблема определения содержания фонда оценочных средств для педагогического сообщества не является новой. Она сохраняет свою актуальность в течение ряда лет. Решению этой проблемы посвящены методические разработки и научные публикации Г. И. Ибрагимова [2], О. О. Мартыненко [3], И. И. Пятибратовой, Г. Ю. Алексеевой, Г. В. Киселевой [4; 5; 6].

Однако в них не рассматриваются диагностические работы, имеющие интегрированный характер, направленные на определение уровня остаточных знаний и сформированности компетенций студентов, в рамках контроля качества их подготовки. Опыт проведения демонстрационного экзамена студентов, обучающихся по программе СПО, позволяет утверждать, что одной из эффективных форм диагностической работы такого рода является организация имитационной деятельности (игры) со студентами-волонтерами, предполагающая предварительную разработку фрагмента профессиональной деятельности учителя в рамках учебной, внеучебной деятельности или деятельности классного руководителя (в том числе проведения классных часов).

На наш взгляд, имитационная игра является одной из наиболее эффективных форм организации мониторинга уровня сформированности компетенций будущего учителя, позволяющей продемонстрировать за короткое время как знаниевую (когнитивную, теретическую), так и деятельностьную (операциональную, методическую) сторону подготовки студента.

Поскольку, в соответствии с требованиями, продолжительность диагностической работы не может быть более двух академических часов, её организация должна быть строго регламентирована. Нам думается целесообразным предложить следующую структуру диагностической работы:

1. Организационный этап (выбор случайным образом задания из кейса заданий, направленных на определение уровня сформированности компетенции) (2 – 3 мин);

2. Информационный (подготовительный этап) – разработка урочной (внеурочной деятельности) или классного часа в соответствии с выбранным заданием (40 – 45 мин).

На данном этапе обучающиеся имеют возможность пользоваться всеми методическими пособиями, учебниками и информационными ресурсами для разработки мероприятия. Уровень (процент) оригинальности разработанных материалов позволит сделать вывод об уровне сформированности отдельных профессиональных компетенций, в том числе умении находить, анализировать, перерабатывать и структурировать информацию в соответствии с выбранным заданием.

3. Имитационная деятельность (игра) – непосредственное проведение фрагмента учебной (внеучебной) образовательной деятельности или классного часа со студентами-волонтерами (15 – 20 мин).

В качестве критериев уровня сформированности компетенций можно предложить соответствие структуры урока (внеурочного мероприятия) ФГОС НОО, уроку деятельностного типа; использование различных педагогических технологий, активных и интерактивных методов обучения; использование не менее двух технических средств обучения; организацию коммуникации субъектов имитационной образовательной деятельности.

4. Рефлексия – самоанализ проведенного мероприятия (фрагмента) (5 – 10 мин).

5. Экспертная оценка проведенного мероприятия (фрагмента урока, внеурочной деятельности или классного часа) по определенным заранее критериям (оптимальное число экспертов – три человека) (2 – 3 мин).

Для объективности экспертной оценки на каждого обучающегося готовится оценочный лист, содержащий критерии и индикаторы проверяемой компетенции, в соответствии с которыми эксперт определяет уровень ее сформированности.

Проведенная диагностическая работа оформляется протоколом экспертной комиссии с указанием уровня сформированности компетенции каждого обучающегося.

По результатам диагностической работы обучающимся может быть выдан именной сертификат, удостоверяющий уровень сформированности компетенции.

Перечислим требования к диагностической работе, проводимой в рамках контроля качества образования:

- простота в организации;
- понятность;
- объективность;
- алгоритмизируемость;
- применимость к широкому кругу компетенций.

Большое значение при организации и проведении диагностической работы в образовательной организации высшего образования имеет предварительная работа преподавательского состава. На наш взгляд, в рамках одного направления подготовки, а возможно, и укрупненной группы специальностей, целесообразно создать рамочную модель диагностической работы, наполняемую в зависимости от профилизации обучающихся. Среди этапов разработки такой модели мы предлагаем выделить следующие:

1. Определение перечня профессиональных и (или) общепрофессиональных компетенций, подлежащих мониторингу.

2. Определение перечня дисциплин, содержание которых направлено на формирование исследуемой компетенции.

3. Создание кейса практико-ориентированных заданий, предполагающих имитацию профессиональной деятельности учителя, позволяющих оценить уровень сформированности исследуемой компетенции.

4. Разработка общей для всей УГС формы и методики проведения диагностической работы, с целью определения уровня сформированности компетенции.

5. Разработка сопроводительной документации, обеспечивающей объективность оценки уровня сформированности компетенций, на основе вполне определенных критериев и индикаторов.

6. Создание экспертной комиссии с привлечением к процедуре оценивания представителей профильных организаций.

7. Оформление отчетной документации.

Мы полагаем, что организация как внутреннего, так и внешнего контроля качества освоения образовательной программы в соответствии с предлагаемой моделью позволит не только определить уровень сформированности той или иной компетенции, но и сделать выводы о готовности выпускника педагогического вуза к осуществлению профессиональной деятельности в целом.

Список литературы

1. Алексеева, Г. Ю. Имитационная игра как технология контроля результатов педагогического образования / Г. Ю. Алексеева, И. И. Пятибратова // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 4. – С. 17-20.

2. Методические рекомендации по применению аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования, утвержденных приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25.11.2021 г. № 1094. – URL : https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/Ps_MON_5_339_28022022.pdf (дата обращения : 03.03.2023).

3. Ибрагимов, Г. И. Оценивание компетенций : проблемы и решения / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова // Высшее образование в России. – 2016. – № 1(197). – С. 43-52.
4. Мартыненко, О. О. Методический подход к оценке компетенций выпускников / О. О. Мартыненко, З. В. Якимова, В. И. Николаева // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 35-45.
5. Пятибратова И. И. Многостадийный полидисциплинарный измеритель как инструмент оценивания компетенций бакалавра / И. И. Пятибратова // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2020 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – Москва : Перо, 2020. – С. 282-285.
6. Пятибратова И. И. Методический конструктор фонда оценочных средств для аттестации обучающихся по программам бакалавриата / И. И. Пятибратова, Г. В. Киселева, Г. Ю. Алексеева. – Москва : Перо, 2014. – 54 с.

Алексеева Галина Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Пятибратова Ираида Ивановна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Е. А. Аношина

ГБОУ города Москвы «Школа №1748 «Вертикаль»

e-mail: instamarina@inbox.ru

Аннотация: в статье приведены результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, описаны особенности речевой деятельности.

Abstract: the article presents the results of a study of coherent speech of children of senior preschool age with general underdevelopment of speech of the III level, describes the features of speech activity.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, социализация.

Key words: connected speech, general underdevelopment of speech, socialization.

Одним из условий эффективной социализации дошкольника является сформированная связная речь, ведь именно в этом возрасте происходит становление социальной жизни ребёнка [1; 3]. Общение является фундаментом для коммуникативного развития [5; 6], приобщает его к участию в общественной жизни, пониманию культуры, к выполнению различных социальных функций и ролей и в целом рассматривается как специфический вид деятельности [4; 7]. При этом внушительная часть людей испытывает серьезные затруднения в общении с другими, в передаче или осмыслении информации, в налаживании, поддержании связей [2]. Формирование связной речи является первым и важным условием полноценного развития ребёнка, что, в свою очередь, является важным показателем готовности к школьному обучению. Поэтому важно исследовать особенности связной речи детей и строить с их учётом коррекционно-педагогическую работу.

С целью изучения особенностей связной речи дошкольников в октябре 2021-2022 учебного года на базе ГБОУ №1748 «Вертикаль» г. Москвы, проводился констатирующий эксперимент. В исследовании участвовали дети старшей группы в количестве 12 человек. Возраст 5-6 лет. Диагноз ОНР III уровня имеют 6 детей, остальные дети с нормой речевого развития. В процессе организации констатирующего эксперимента все 12 дошкольников были разделены на две группы: ЭГ (6 человек по результатам ПМПК, имеют ОНР III уровня) и КГ (6 человек с нормативным уровнем речевого развития).

На данном этапе исследования при обследовании дошкольников старшей группы мы использовали адаптированную методику, направленную на выявление уровня развития связной речи, её образности [8], которая состоит из 5 заданий, имеющих определенную направленность и последовательность.

1 и 2 задание – описание предмета (картины, игрушки), называя признаки, качества, действия, высказывать свою оценку;

3 – составление короткой связной рассказ по картине;

4 – составление повествовательного рассказа на заданную тему;

5 задание – пересказывать короткие сказки и рассказы с незнакомым им ранее содержанием.

Оценки (баллы) за высказывания разной полноты и правильности помогают выявить уровни речевого развития:

3 балла ставится за точный и правильный ответ, данный ребенком самостоятельно;

2 балла получает ребёнок, допустивший незначительную неточность, отвечающий по наводящим вопросам и уточнениям взрослого.

1 балл ставится ребёнку, если он не соотносит ответы с вопросами взрослого, повторяет за ним слова, демонстрирует непонимание задания.

По итогам проведения констатирующего этапа исследования нами были получены следующие результаты, показанные в таблице 1.

Таблица 1

Оценка речевого развития дошкольников

№ п/п Имя ребёнка	Зада- ние 1	Зада- ние 2	Зада- ние 3	Зада- ние 4	Зада- ние 5	Средни й балл	Уровень
Контрольная группа							
1.Коля З.	3	3	2	2	2	2,4	средний
2.Ира В.	3	3	2	2	3	2,6	высокий
3.Глеб А.	2	2	2	1	2	1,8	средний
4.Полина И.	2	3	3	2	3	2,6	высокий
5.Миша В.	2	2	3	2	2	2,2	средний
6.Витя И.	3	2	2	2	2	2,2	средний
Средний балл	2,5	2,5	2,3	1,8	2,3	2,3	средний
Экспериментальная группа, дети с ОНР							
1.Оля И.	2	2	2	1	2	1,8	средний
2.Наташа Р.	2	1	2	1	1	1,4	низкий
3.Игорь О.	1	1	1	1	1	1	низкий
4.Катя А.	1	2	1	1	1	1,2	низкий
5.Сергей П.	1	1	2	1	1	1,2	низкий
6.Арина И.	2	1	1	2	2	1,6	средний
Средний балл	1,5	1,3	1,5	1,17	1,3	1,36	низкий

Анализируя данные таблицы 1, стоит обратить внимание на то, что высокий уровень развития связной речи по данной методике наблюдается у 2 детей КГ. Это составляет 33% от числа детей КГ. Участники исследования КГ, в целом, довольно успешно справились с заданиями

Средний уровень развития наблюдается у 4 детей КГ – 67%, видно, что низкий уровень развития связной речи у детей КГ отсутствует.

Проанализируем результаты таблицы 1 у детей ЭГ. Низкий уровень развития показали 4 дошкольника, т.е. 67%. Кроме того, двое детей ЭГ показали по результатам обследования средний уровень речевого развития – 33%.

На рисунке 1 отражены средние значения выполнения всех 5 заданий дошкольниками ЭГ и КГ.

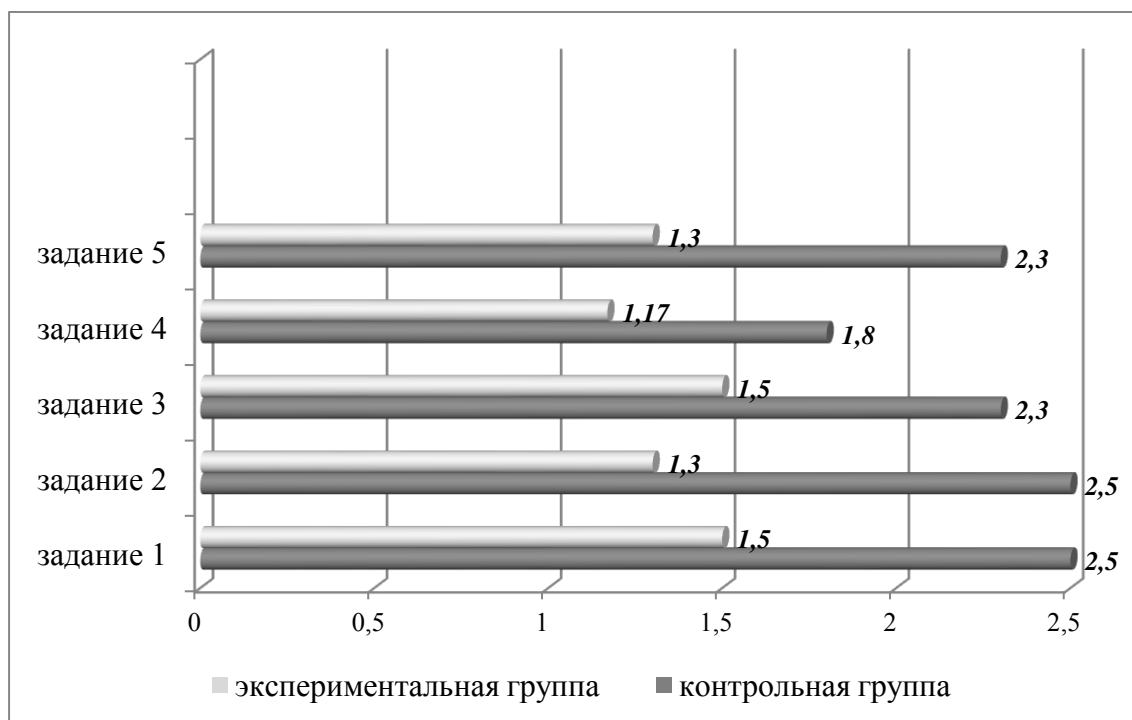


Рис. 1. Результаты изучения речи у дошкольников на констатирующем этапе исследования (ЭГ и КГ), среднегрупповые данные

При выполнении первого задания, направленного на выявление способности – описать куклу, на констатирующем этапе исследования дошкольники экспериментальной группы испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы, в связи с чем, возникла необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать действие куклы («Что делает кукла?»).

У 67% детей экспериментальной группы при этом отмечались ошибки в употреблении словоформ, которые нарушали связь слов в предложении, приводили к длительным паузам с поиском нужного слова, вызывали нарушение порядка слов (например, «Кукла умеет стоять», «Кукла села и пьет воды»). Для детей экспериментальной группы на констатирующем этапе исследования оказалось свойственно сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера.

Средний балл, полученный по этому параметру по экспериментальной группе, составляет 1,5 балла, что соответствует низкому уровню развития связной речи по этому показателю. При этом в контрольной группе детей с нормативным речевым развитием средний балл составляет 2,5 балла, что соответствует среднему уровню развития параметра.

Выполнение второго задания – описание мяча, у дошкольников экспериментальной группы вызвало не меньшие трудности. Несмотря на один и тот же заданный всем детям вопрос, «Какой цвет мячика, что с ним можно сделать?», дети с ОНР III уровня не могли составить предложение самостоятельно.

Дети с ОНР не учитывали то один, то другой признак. Часто, даже после указания и повтор логопедом, дети продолжали игнорировать их в своём предложении. Также у детей наблюдались выраженные синтаксические затруднения (например, «Мяч резина и большой», «Мяч красная», «мяч прыгают»). По итогам диагностики можно отметить недостаточное осмысление и осознание детьми с ОНР содержательной стороны материала. Предложения детей с ОНР на констатирующем этапе исследования по форме напоминали неполные и сводились к нескольким словам (например, « Мяч это... Красного (красного) цвета... и вот... хорош... »).

Средний балл, полученный по этому параметру по экспериментальной группе, составляет 1,3 балла, что соответствует низкому уровню развития связной речи по этому показателю. При этом в контрольной группе детей с нормативным речевым развитием средний балл составляет 2,5 балла, что соответствует среднему уровню развития параметра.

Третье задание (нацеленное на составление рассказа по картинке), несмотря на предварительный разбор содержания каждой из картинки с последующим объяснением значения некоторых существенных деталей изображенной обстановки, оказалось недоступным для всех дошкольников с ОНР. «Собака... вода – пывет (плывет). Патет (плачет)...Спасася (спасал)... ветке. Побезал (побежал) в лес... Мы пыгали (прыгали)» (Сергей П. 5 лет 2 мес.) «На поляне текла река. Собака переходила еку (реку) и стала тонуть. Мальчик стал её тянуть. Светило солнце, они прыгали и веселились» (Коля З., 5 лет 3 мес.). Поэтому в рамках выполнения задания от специалиста-логопеда потребовалось оказание помощи в виде вспомогательных вопросов, указания на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Средний балл, полученный по этому параметру по экспериментальной группе, составляет 1,5 балла, что соответствует низкому уровню развития связной речи. При этом в контрольной группе детей с

нормативным речевым развитием средний балл составляет 2,3 балла, что соответствует среднему уровню развития параметра.

При выполнении четвертого задания методики с составлением связного самостоятельного рассказа по личному жизненному опыту, на одну из предложенных тем, детьми из экспериментальной группы допускались многочисленные пропуски глагольных слов. Также были отмечены частые паузы при выборе необходимого слова, что говорит об имеющихся затруднениях в использовании глагольной лексики. Описанные трудности негативно сказываются на общей связности высказываний, препятствует их цельности и полноте. Большинство предложений, используемых дошкольниками с ОНР III уровня в рассказе, были неполные, некомплектные, коммуникативно-слабые (например, «Там лавочка и песок. Качель ещё... Игрушки дети... Во все... Весело! ... Зимой снег и все белое...»). Например, «Дети сипили (слепили) новика», «Коаблик (кораблик) пустил (пустил) в реку»).

Средний балл, полученный по этому параметру по экспериментальной группе, составляет 1,17 балла, что соответствует уровню развития связной речи низкому по этому показателю. При этом в контрольной группе детей с нормативным речевым развитием средний балл составляет 1,8 балла, что соответствует среднему уровню развития параметра.

Пятое задание – пересказывание предложенного логопедом текста связанного рассказа, полностью верно не смог выполнить ни один исследуемый ребёнок с ОНР, но в той или иной степени его попытались выполнить все участники исследования. Для данного задания была выбрана сказка «Репка». Наибольшие затруднения у дошкольников из экспериментальной группы вызывало начало пересказа. Проблемы у дошкольников с ОНР также возникали при воспроизведении последовательности появления новых персонажей сказки и реализации ритмизированного повтора, который представлял собой предположно-падежную конструкцию. Пересказы детей с ОНР характеризовались нарушением связности изложения (неоднократные повторы фраз или их частей, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов, усечение составных частей и т.д.). В ходе выполнения пересказов детьми из экспериментальной группы демонстрировался низкий уровень развития речи – малый объём словаря, бедность языковых средств и пр. (например, «Надо было репку достать... Звали всех... Ходили... Мышка там... Баба...Дедка... Уф, достали!). Нередко встречалась и такая смысловая ошибка при выполнении задания как подмена сюжета: дети с ОНР вместо попыток придумать возможный финал предъявленной истории, повторяли известный им сюжет сходной (а иногда и не имеющей сходства) сказки.

Средний балл, полученный по этому параметру по экспериментальной группе, составляет 1,3 балла, что соответствует низкому уровню развития связной. При этом в контрольной группе детей с нормативным речевым развитием средний балл составляет 2,3 балла, что соответствует среднему уровню развития параметра.

В целом, в рассказах детей с ОНР III уровня чаще преобладают простые распространенные предложения, иногда с однородными членами, которые прерываются паузами. Некоторые дети составляли смешанные рассказы, когда в повествование включались элементы описания или рассуждения. В основном высказывания детей КГ последовательные и развернутые, хотя есть дети, которые нарушают последовательность рассказа или описания. Структура речи чаще не совершенна, нарушается связь между предложениями и частями высказывания у детей ЭГ. Отмечается и неумение грамматически правильно оформить предложения, высказывания. При пересказе наблюдается однообразие словарного состава речи. У некоторых детей недостаточно развита интонационная выразительность речи. Большинство детей не в достаточной степени умеют излагать свои мысли самостоятельно, строить описание и повествование.

Индивидуальный анализ позволил нам выявить следующее:

– 4 детей экспериментальной группы (67% выборки) обладают низким уровнем развития связной речи; речь детей данной категории характеризуется сочетанием недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования при выполнении всех или большинства заданий, потребностью в наводящих вопросах со стороны экспериментатора, имеют место аграмматизмы, отдельные смысловые несоответствия, лексические и синтаксические затруднения, связность изложения нарушена;

– 2 детей контрольной группы (33% выборки) показали высокий уровень речевого развития; речь детей данной категории характеризуется наличием адекватных в смысловом и грамматическом отношении фраз, необходимой самостоятельностью речевых высказываний, связностью рассказов и пересказов.

Все это говорит о необходимости детальной индивидуальной работы с дошкольниками, направленной на развитие и обогащение словаря и грамматической структуры языкового высказывания. Особое внимание следует уделить формированию наименее сформированному компоненту – сочинению рассказа по теме с использованием глаголов.

Список литературы

1. Галкина, В. А. Специфика функционирования семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями / В. А. Галкина,

Е. С. Лыкова-Унковская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 62-67.

2. Лыкова-Унковская, Е. С. Инновационные методы формирования бытовой компетенции младших школьников с особыми образовательными потребностями / Е. С. Лыкова-Унковская // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков : межпрофессиональное взаимодействие. Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции / под общей редакцией О. Н. Усановой. – Москва, 2019. – С. 269-272.

3. Лыкова-Унковская, Е. С. Социально-коммуникативное развитие детей с легкой умственной отсталостью / Е. С. Лыкова-Унковская, В. А. Галкина // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 6(28). – С. 17-22.

4. Лыкова-Унковская, Е. С. Социально-бытовая ориентировка : Дидактический материал для работы с детьми по формированию бытовой компетенции для 1 дополнительного и 1 классов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования детей с нарушениями интеллекта / Е. С. Лыкова-Унковская. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 44 кар. : ил.

5. Лыкова-Унковская, Е. С. Технология формирования социально-бытовой компетентности младших школьников с легкой умственной отсталостью в условиях взаимодействия семьи и школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : / Е. С. Лыкова-Унковская. – Москва, 2016. – 25 с.

6. Лыкова-Унковская, Е. С. Исследование социальной компетенции младших школьников с речевыми нарушениями / Е. С. Лыкова-Унковская // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – №1–4 (67). – С. 52-55.

7. Лыкова-Унковская, Е. С. Формирование коммуникативной деятельности первоклассников с умственной отсталостью посредством моделирования реальных ситуаций / Е. С. Лыкова-Унковская, В. А. Галкина // European Social Science Journal. – 2018. – № 10. – С. 217-221.

8. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2013. – 158 с.

Аношина Елена Александровна, учитель-логопед ГБОУ города Москвы «Школа №1748 «Вертикаль»».

УДК 373.31

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОВЕРКИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

С. Ю. Аншакова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: anshakovasveta@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются тестовые задания как средство проверки навыка осознанного чтения у младших школьников на уроках литературного чтения. Тесты позволяют выяснить, насколько читательский уровень учеников соответствует основным программным требованиям, как они умеют пользоваться знаниями, полученными в период обучения в начальной школе. Использование тестов открытого и закрытого типов обеспечивает глубокое усвоение содержания произведений разных жанров, понимание их структуры и использованных средств художественной выразительности. Осознанное чтение является одним из основных качеств ученика, определяющих способность полно и правильно понимать содержание и смысл прочитанного и формировать своё отношение к нему.

Abstract: the article discusses test tasks as a means of testing the skill of conscious reading in younger schoolchildren at literary reading lessons. The tests allow us to find out to what extent the reading level of students meets the basic program requirements, how they are able to use the knowledge gained during their studies in elementary school. The use of open and closed type tests provides a deep assimilation of the content of works of different genres, an understanding of their structure and the means of artistic expression used. Conscious reading is one of the main qualities of a student that determines the ability to fully and correctly understand the content and meaning of what he has read and form his attitude to it.

Ключевые слова: тест, литературное чтение, произведение, младший школьник, читательская компетентность, осознанное чтение, навык чтения.

Keywords: test; literary reading, work, junior high school student, reading competence, conscious reading, reading skill.

Изучение курса «Литературное чтение» способствует приобретению знаний, обеспечивающих развитие у младших школьников читательской компетентности, формирование творческой личности, приобщение к литературе.

В процессе осмысленного чтения текстов у школьников формируются речевые навыки, обогащается словарный запас, развиваются мыслительные способности. Благодаря чтению произведений достигаются цели, поставленные перед начальным образованием: освоение обучающимися литературоведческих знаний, развитие познавательных способностей,

совершенствование основных навыков учебной деятельности, формирование нравственных ценностей творческой личности.

Сознательность чтения определяет осмысленное чтение произведений разных жанров, понимание их идейной направленности, системы образов, художественных средств, следовательно, авторской позиции, собственного отношения к тексту и осознание себя как читателя. В развитии навыка осознанного чтения особое значение отводят подготовке учеников к восприятию текста, работе над значением неизвестных слов и изобразительно-выразительными средствами, анализу прочитанного произведения, умению давать характеристику герою, обобщать прочитанный материал.

В программе по литературному чтению отмечено, что «читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их выбирать, сформированностью духовной потребности в книге и чтении» [1, с. 135].

На уроках литературного чтения особое значение уделяется изучению произведений разных жанров, выявлению их специфики. С целью проверки предметных результатов обучения школьников на уроках литературного чтения используют тестовые задания.

Т. Б. Шабанова предлагает следующие формы тестовых заданий: «задания, требующие выбора одного правильного ответа из ряда предложенных (закрытая форма); задания, предполагающие наличие нескольких правильных ответов; задания, требующие подстановки пропущенных слов или словосочетаний (открытая форма); задания на выявление системности знаний; задания на определение взаимосвязей; задания на выявление уровня усвоения полученной информации» [2, с. 11-15].

Тесты закрытого типа направлены на воспроизведение информации, знание фактического содержания произведения. Выполняя открытые задания, обучающийся анализирует текст, логически мыслит, обобщает и делает выводы. Использование тестов открытого и закрытого типов в процессе изучения произведений является средством проверки навыка осознанного чтения младших школьников.

Сознательность чтения обучающихся определяют критерии: умение понимать прочитанный текст, выделять тему, главную мысль произведения, анализировать поведение героев, оценивать свои и чужие поступки, выявлять эмоциональное состояние персонажей, выделять изобразительно-выразительные средства, осознавать нравственно-эстетические понятия. Поэтому с целью осмысленного чтения текстов, для контроля полученных знаний по литературному чтению мы предлагаем различные тестовые задания.

Тесты на усвоение содержания используются при проверке фактического содержания текста, выявлении причинно-следственных связей, объяснении поступков героев. Приведем примеры тестовых заданий по выявлению степени освоения содержания текста.

– Какое событие случилось в рассказе А. Куприна «Слон»?

а) героиня первый раз посетила цирк; б) девочка хотела получить в подарок куклу; в) девочку вылечил живой слон.

– Из какого рассказа данные строки?

«Сил у неё было немного, а течение сильное, и вот ее несло по реке».

а) В. Бианки «Мышонок Пик»; б) В. Белов «Ещё про Мальку»; в) Б. Житков «Про обезьянку».

– Вспомни рассказ В. Астафьева «Капалуха». Что обнаружили в гнезде капалухи ребята?

а) четыре рябоватых светло-коричневых яйца; б) желторотых птенцов; в) самца.

Тесты на усвоение описания героя, его внешности, особенностей поведения можно использовать после чтения текста на этапе его анализа.

– Соотнесите героев русской народной сказка «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» с их характеристикой:

купец	маленький, беззаботный, любящий
Алёнушка	злая, завистливая, жестокая
ведьма	заботливая, добрая, разумная
братец	честный, отзывчивый, добропорядочный

– Соотнесите героев русской народной сказка «Падчерица и мачехина дочка»:

Падчерица – мачехина дочка: послушная, старательная, грубая, неумелая, плаксивая, жадная, неблагодарная, трудолюбивая, ленивая.

Тесты, составленные на основе пословиц, поговорок, выявляют, соответствует ли смысл данных выражений содержанию произведения или характеру данного героя. Обучающиеся размышляют над смыслом пословицы и соотносят её с сюжетными линиями и поступками персонажей.

Приведём примеры.

– Соотнеси пословицу «В согласном стаде и волк не страшен» с произведениями:

а) Л. Толстой «Веник»; б) К. Ушинский «Два козлика»; в) В. Осеева «Кто наказал его».

– К какому произведению относятся пословицы: Труд кормит и одевает. Без труда нет добра:

а) Н. Носов «Заплатка»; б) А. Барто «Катя»; в) Л. Толстой «Веник».

– К какому произведению относится поговорка «Хвастовство само себя наказывает»:

а) Л. Толстой «Лев и собачка»; б) И. Бунин «Детство»; в) В. Гаршин «Лягушка-путешественница».

Тесты на соотнесение содержания названию произведения помогают ученикам сопоставить отрывки из текстов с их авторами.

Приведем пример задания на соотнесение содержания названию произведения (по рассказам М. Зощенко, Н. Носова):

«Золотые слова» – «Земля есть круг»;

«Великие путешественники» – «И эти слова вам надо золотыми буквами написать»;

«Федина задача» – «Когда надо разговаривать, так не знаешь, о чём разговаривать»;

«Телефон» – «Вот какой противный король».

– Соотнеси произведение и его автора:

В. Берестов – «Два пирожных»;

К. Паустовский – «Слон»;

А. Куприн – «Волшебное слово»;

Ю. Ермолаев – «Растрепанный воробей»;

В. Осеева – «За игрой».

Тесты, направленные на лексико-семантическую работу, проверяют знания значения слов и умения соотносить их с содержанием произведения. Задания могут содержать вопросы: «соедини слово с объяснением его значения; соедини рисунки и слова; подчеркни буквы, которыми отличаются слова, и прочитай правильно».

– В сказке П. Ершова «Конек-горбунок» соотнеси слово с его значением. Объясни значение слова:

соглядать – глаза;

малахай – шалаш, сарай;

очи – длинная, широкая одежда без пояса;

балаган – подсмотреть.

– В произведении К. Паустовского «Растрепанный воробей» соедини слово с его значением. Объясните значение слова:

Сварливая (скупая, ворчливая, глупая, грустная); сварливая – ворчливая, склонная к ссорам; торба (куча, сумка, мешок); торба – мешок с овсом, который подвешивали к морде лошади.

Тесты на усвоение фразеологизмов показывают понимание школьниками их метафоричности и образности, формируют знания о переносных значениях слов. Анализируя произведение, выявляя главную мысль, можно использовать задания на соотнесение фразеологизмов:

– Какой из фразеологизмов можно соотнести с рассказом Н. Носова «Федина задача»? Соотнесите фразеологизмы с их значением: клевать носом – крепко запомнить; зарубить на носу – дремать, засыпать; утереть

нос – сделать что-нибудь хорошо, неожиданно для других; с гулькин нос – близко друг к другу; нос к носу – очень мало.

В процессе выполнения тестовых заданий обучающиеся совершенствуют свои читательские умения, навыки работы с произведениями разных жанров, интеллектуальные способности, что в итоге формирует навык осознанного чтения.

Формирование навыков понимания прочитанного произведения является необходимым условием достижения предметных результатов обучения. Для контроля полученных знаний по литературному чтению используют различные тесты: направленные на осмысленное чтение, на лексико-семантическую работу, на понимание жанровых особенностей текста, на осознание ценностных понятий, выявление главной мысли произведения. Использование тестов обеспечивает глубокое усвоение содержания текста, понимание его структуры и средств художественной выразительности.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 204 с.
2. Шабанова, Т. Б. Тестовые задания – одно из средств развития познавательной активности учащихся на уроках литературного чтения / Т. Б. Шабанова // Начальная школа. – 2011. – №5. – С. 11-15.

Аншакова Светлана Юрьевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 796

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Д. С. Атарщикова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: atarstchikova@yandex.ru

Анотация: в данной статье описываются особенности развития выносливости у детей младшего школьного возраста. Раскрывается понятие выносливости. Отмечаются особенности специальной выносливости. Рассматриваются методы повышения выносливости.

Annotation: this article describes the features of the development of endurance in children of primary school age. The concept of endurance is revealed. The features of special endurance are noted. Methods of increasing endurance are considered.

Ключевые слова: младший школьник, физическая культура, выносливость, нагрузки, двигательные навыки, мышечная деятельность.

Keywords: junior high school student, physical culture, endurance, exercise, motor skills, muscle activity.

Быть выносливым – значит уметь противостоять утомляемости и многократным физическим нагрузкам. Развитие выносливости непосредственно влияет на результаты в спорте, это касается и ходьбы, и бега, и прыжков; улучшает тактические способности во время спортивных игр; благоприятно влияет на здоровье.

7-10 лет – это сенситивный возраст для развития выносливости. Период, когда дети юны, полны энергии, сил и желания достигать успехов, противостоять друг другу и добиваться лучших результатов. Касается это не только физической, но и психической составляющей. Именно поэтому учитель по физической культуре должен быть максимально внимательным и делать упор на развитие их скорости, сил и координации [1].

В спорте выносливость разделяют на общую и специальную. Согласно общепринятой на уровне научно-практического сообщества терминологии, под общей выносливостью необходимо понимать такую способность, благодаря которой человек получает возможность выполнять мышечную работу умеренной интенсивности максимально продолжительный период времени [2]. Таким образом, данный вид выносливости предполагает, что в процессе деятельности будет задействована большая часть скелетных мышц. В пример можно привести дыхательную гимнастику, которая способствует улучшению дыхательных способностей младших школьников. Систематически работая над своим дыханием, ученик на уроках по физической культуре повышает качество

бега и активных движений, интервал которых с каждым разом может уменьшаться.

Специальная выносливость характеризуется тем, что она напрямую определяется потенциальными возможностями, демонстрируемыми нервно-мышечным аппаратом организма, также определяющим фактором в этом случае является скорость расходования ресурсов внутримышечных энергоисточников, технический уровень владения двигательными навыками и показатели развития других двигательных способностей организма [2]. Так, осуществление повышения выносливости младших школьников происходит при выполнении большей части упражнений, если в этом случае для их выполнения создаётся некоторое напряжение, а само упражнение требует для его проведения сравнительно продолжительного периода времени. Специальная выносливость включает в себя работу над развитием скоростных возможностей ученика, его силы и анаэробной выносливости [3].

В физической культуре существует четыре распространённых метода, которые позволяют развивать выносливость младших школьников.

Так, во-первых, особое предпочтение тренеры отдают круговым тренировкам [4]. Они подразумевают под собой реализацию таких упражнений, которые воздействуют на различные группы мышц, также дыхание, сердце, сосуды. Главный принцип круговых тренировок заключается в непрерывности или же краткой интервальности. Например, ребёнок выполняет три-четыре упражнения без перерыва, повторяя их от одного до трех раз. Иными словами, он проходит несколько станций, организуемых в спортивном зале или, например, на стадионе.

Ещё одним методом развития выносливости является соревновательный. Он подразумевает под собой прохождения таких дистанций, которые максимально приближены к условиям соревнований. Тактика бывает разной, например, младшие школьники проходят дистанции, начиная с максимальной скорости, а затем снижая её до минимальной, или же, наоборот; с «рваной скоростью» на дистанциях. Данный метод позволяет воспитывать у детей чувство воли, развивать их темп и физические возможности.

Третьим методом развития выносливости считается игровой. Его сущность проста и подразумевает систематические изменения игровых ситуаций, а также поддержание эмоций на необходимом уровне. На уроках физической культуры в начальных классах основной спортивной игрой является пионербол.

Четвертый метод развития выносливости – контрольный. Он является разновидностью соревновательного и заключается в однократном или многократном тестировании выносливости, а также объективной ее оценки.

Данный метод применяется на спортивных соревнованиях или финальных занятиях [2].

Физическая культура и спорт – это очень важный раздел, который выполняет свою обязанность по развитию и укреплению здоровья младших школьников и делает их сильными и выносливыми. Физическое воспитание – это положительная передышка от умственных и психологических нагрузок. Спорт укрепляет здоровье и повышает сопротивляемость организма к негативным воздействиям окружающей среды. Он значительно снижает возникновение заболеваний у детей, укрепляет осанку и улучшает общее состояние организма. Адекватная физическая активность предотвращает бездействие. Интересно, что если прилагаемые усилия слишком велики, бездеятельность может ускорить развитие. Таким образом, недостаточная и чрезмерная физическая активность может вызвать гиподинамию и привести к различным заболеваниям и патологическим изменениям.

Выносливость следует развивать естественным образом, начиная с младшего школьного возраста. При этом следует учитывать увеличение и принятие интенсивности, то есть постепенное увеличение нагрузки до умеренной интенсивности.

Выносливость – это способность противостоять физическому утомлению во время мышечной деятельности. Наиболее благоприятным периодом для развития выносливости является начальная школа. В этом возрасте можно планировать различные виды физической активности, но детям необходимо развивать устойчивость к утомлению, которое пагубно влияет на сердечно-сосудистую и дыхательную системы.

Интенсивность работы классифицируется как средняя, высокая и переменная. Различные упражнения требуют разной продолжительности. Некоторые упражнения выполняются в течение нескольких минут, другие – до 10 минут. Физическое воспитание – это образовательный процесс, который обучает детей двигательным навыкам и развивает основные формы физической подготовки: быстроту, ловкость, силу, гибкость и выносливость. Учитывая важность выносливости в повышении функциональных возможностей организма, особое внимание на занятиях уделяется развитию выносливости. На уроках физкультуры дети изучают части тела, направление движения и правильную осанку. Они должны знать правила физического воспитания, личной и общей гигиены: во время уроков физкультуры ученики должны носить специальную форму, спортивная обувь должна быть легкой и удобной, а после уроков физкультуры дети должны вытираться сухим полотенцем в раздевалке и менять нижнее белье и повседневную одежду.

Таким образом, в настоящее время особую значимость для достижения результатов на уроках физической культуры приобретает

процесс развитие выносливости младших школьников. Особое внимание уделяется режиму мышечной деятельности. Работая над выносливостью, учитель должен учитывать физические и возрастные возможности ребёнка.

Список литературы

1. Германов, Г. Н. Физические качества или двигательные способности? Выносливость как качественная особенность двигательной функции человека : научно-теоретический анализ / Г. Н. Германов // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2016. – № 3 (23). – С. 71-80.
2. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры : учебник для институтов физической культуры / Л. П. Матвеев. – Москва : Омега-Л, 2018. – 160 с.
3. Павлов, В. В. Уровень развития выносливости у мальчиков 8-10 лет при различных двигательных режимах / В. В. Павлов, Н. Х. Гжемская // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 2 (144). – С. 173-176.
4. Титов, А. Н. Организационно-методические основы проведения круговой тренировки : учебно-методическое пособие / А. Н. Титов. – Челябинск : Уральская академия, 2019. – 96 с.

Атарщикова Дарья Сергеевна, студент 2 курса, 1 группы, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.9 ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ГЕЙМИФИКАЦИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

И. А. Багацкий

ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора

Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина»

e-mail: bagackiy.igor@mail.ru

Аннотация: в статье актуализируется проблема повышения качества подготовки будущих военных. В качестве педагогической технологии, обеспечивающей эффективность организации процесса обучения военных специалистов, рассматривается соревновательная геймификация. Универсальность технологии позволяет включать игровые и соревновательные элементы в традиционные формы проведения занятий в

военном вузе. Показано, что применение соревновательной геймификации позволяет решить ряд задач обучения и подготовки военных кадров в вузе: активизация учебной деятельности, повышение мотивации, индивидуализация процесса обучения. Представляется возможным применение соревновательной геймификации при обучении иностранных специалистов.

Abstract: the article actualizes the problem of improving the quality of training of future military personnel. Competitive gamification is considered as a pedagogical technology that ensures the effectiveness of the organization of the training process for military specialists. The versatility of the technology makes it possible to include game and competitive elements in the traditional forms of conducting classes at a military university. It is shown that the use of competitive gamification makes it possible to solve a number of problems of education and training of military personnel at the university: activation of educational activities, increased motivation, individualization of the learning process. It seems possible to use competitive gamification in the training of foreign specialists.

Ключевые слова: педагогическая технология, игровые технологии, соревновательная геймификация, военный вуз.

Keywords: pedagogical technology, gaming technology, competitive gamification, military university.

Военные опасности и военные угрозы Российской Федерации, с которыми наша страна столкнулась в последнее время на фоне общего осложнения международных отношений, неизбежно требуют повышения качества оперативной, боевой, специальной и мобилизационной подготовки будущих военных. В связи с этим особо актуализируется проблема совершенствования подготовки кадров в военных вузах, решение которой во многом связано с поиском педагогических технологий, обеспечивающих эффективность организации и управления процессом обучения военных специалистов.

Инновационные процессы, происходящие в современном образовании, неизбежно затрагивают процесс обучения в военном вузе, который имеет свою специфику. Всё чаще в научной литературе рассматриваются возможности использования игровых технологий в учебном процессе при подготовке будущих военных.

Геймификация, под которой понимается идея включения игровых процессов в неигровые ситуации, достаточно прочно входит в нашу жизнь для решения различного рода задач в различных предметных областях: менеджмент, бизнес, маркетинг, социальные и гуманитарные науки и др. Наибольшую распространённость получила геймификация в сферах образования и управления человеческими ресурсами. В частности, широко

представлен опыт применения геймификации для управления персоналом и повышения мотивации, командообразования, увеличения производительности в различных областях.

Предтечей геймификации являются не только компьютерные игры, однако они являются отправной точкой геймификации. Большинство игровой атрибутики и игровых элементов (очки, рейтинги, соревнования, награды, статусы и т.д.) появились в мире спорта.

Использование игровых технологий в процессе обучения зачастую связывается с повышением мотивации обучающихся при изучении различных учебных дисциплин и повышения их успеваемости. Так, как отмечает М. Р. Ванягина, «соревновательная геймификация, безусловно, является эффективной технологией активизации учебной деятельности и повышения мотивации к обучению иностранных языков в курсантских группах, представляющих собой мужские коллективы, функционирующие в военной образовательной среде, повышения мотивации обучающихся при изучении иностранного языка» [0, с. 68].

На необходимость повышения эффективности обучения курсантов военных вузов за счёт использования дискуссионных и игровых методов обращал внимание Ю. А. Гайдунко. В частности, автор отмечает, что организация педагогического процесса с применением указанных методов обеспечивает «максимальное усвоение учебного материала на основе взаимодействия обучаемых, выполняющих определенные роли в смоделированной ситуации предстоящей профессиональной деятельности» [3, с. 22].

Очевидно, что внедрение соревновательной геймификации в образовательный процесс военного вуза, как любой другой инновации, сопряжено как с определёнными преимуществами, так и с возможными рисками и затруднениями различного генезиса. Как отмечается в недавних работах современных авторов, при внедрении геймификации в учебный процесс необходимо обеспечить:

- разработку психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность внедрения геймификации в образовательный процесс;
- предусмотреть прогнозирование возможных позитивных и негативных результатов использования геймификации в конкретном случае;
- мониторинг результатов и коррекцию процесса их достижения в условиях внедрения геймификации [4, с. 16].

Вместе с тем, вопрос о целесообразности применения игровых технологий обучения в военном вузе по-прежнему остаётся открытым. Не все специалисты высшей школы единодушны по поводу необходимости включения игровых элементов в процесс обучения и профессиональной подготовки военных кадров. Их опасения могут быть обусловлены различными факторами, как субъективными, так и объективными. Среди

субъективных факторов наиболее значимыми, на наш взгляд, являются: стереотипное восприятие преподавателями военного вуза игрового контента как развлекательного и несерьёзного; времязатратность подготовки. К объективному фактору можно отнести необходимость привлечения различных специалистов для разработки игрового контента или игрового образовательного сервиса и др.

На наш взгляд игровые и соревновательные элементы целесообразно включать в традиционные формы проведения занятий в военном вузе. Наш опыт применения соревновательной геймификации показал эффективность применения данной технологии для решения целого ряда задач обучения и подготовки военных кадров в вузе.

Соревновательная геймификация обеспечивает большую активность обучающихся и их вовлечённость в процесс обучения, делает процесс обучения более динамичным и эмоционально насыщенным. Кроме того, данная педагогическая технология позволяет индивидуализировать процесс обучения за счёт предоставления возможности выполнить требуемый объём заданий в наиболее комфортном для себя темпе. Также стоит отметить универсальность технологии соревновательной геймификации в образовательном процессе, поскольку её механики можно внедрить в любую дисциплину и в любой форме.

Ещё одним преимуществом геймификации в образовательном процессе военного вуза является возможность получения преподавателем обратной связи, которая, выражаясь словами П. А. Власова, обеспечивает «возможность динамичной корректировки образовательного процесса, «подстраивание» его под индивидуальные возможности каждого курсанта и, как следствие, более быстрое и качественное освоение учебного материала» [2, с. 1154].

Соревновательная геймификация хорошо зарекомендовала себя и при обучении иностранных специалистов, имеющих разный уровень овладения русским языком. Применительно к указанной категории обучающихся военного вуза данная педагогическая технология позволяет, с одной стороны, преодолеть языковой барьер, а с другой стороны – интенсифицировать процесс обучения, сделать его активным, приближенным к естественному процессу коммуникации на родном языке.

Таким образом, можно констатировать целесообразность применения соревновательной геймификации как педагогической технологии в процессе профессиональной подготовки в военном вузе, в том числе и при обучении иностранных специалистов, имеющих разный уровень овладения русским языком. Универсальность педагогической технологии позволяет включать игровые и соревновательные элементы в традиционные формы проведения занятий в военном вузе.

Список литературы

1. Ваягина, М. Р. Технология соревновательной геймификации для обучения курсантов военных вузов иностранному языку / М. Р. Ваягина // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6–1. – С. 62-69.
2. Власов, П. А. Использование элементов геймификации в образовательном процессе в военном вузе / П. А. Власов // Молодёжь XXI века: шаг в будущее. Материалы XVIII региональной научно-практической конференции (Благовещенск, 18 мая 2017 г.). – Благовещенск : Благовещенский гос. пед. ун-т, 2017. – С. 1153-1154.
3. Гайдунко, Ю. А. Повышение эффективности обучения курсантов военных вузов на основе дискуссионных и игровых методов : 13.00.08 : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Ю. А. Гайдунко. – Москва, 2010. – 169 с.
4. Попова, Т. В. Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании / Т. В. Попова, О. Е. Ермакова, А. А. Долгова, Н. А. Черных // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 12-17.

Багацкий Игорь Александрович, преподаватель кафедры Управление авиацией (с пункта управления) ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж.

УДК37.017

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ К.Д. УШИНСКОГО И СОВРЕМЕННОСТЬ

Н. Н. Баркова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет»

e-mail: barknat@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные идеи классика отечественной педагогики К. Д. Ушинского, которые не потеряли своей актуальности, и в настоящий период привлекают к себе особое внимание: национальные основы воспитания, народность школы и педагогики, значение труда в развитии личности учащегося и другие.

Abstract: the article discusses the main ideas of the classic of Russian pedagogy K.D. Ushinsky, which have not lost their relevance, and currently attract special attention: the national foundations of education, the nationality of the school and pedagogy, the importance of work in the development of the student's personality, and others.

Ключевые слова: народность, нравственность, воспитание, православие, труд, учение.

Keywords: nationality, morality, education, Orthodoxy, work, teaching.

Великие педагоги прошлого потому и воспринимаются как великие, что их идеи не имеют временного значения. Высказанные ими мысли актуальны в любые периоды отечественной истории. Это мы наблюдаем и сегодня, обращаясь к наследию К.Д. Ушинского, и сопоставляя нынешние педагогические задачи с тем, о чем он размышлял и на что указывал педагогам XIX века. Казалось бы, за прошедшие 200 лет не раз менялись жизненные обстоятельства и происходили события, кардинально поворачивающие ход истории. Однако неизменными остаются истинные духовные ценности, которыми живёт человек, к которым возвращается, пройдя через испытания и искушения потребительства и удобства.

Вся педагогика К. Д. Ушинского посвящена становлению воспитанника как образованной, высоконравственной, разносторонне развитой, духовной личности, частицы своего народа, патриота и гражданина своей страны, трудящейся и обретающей в труде настоящее счастье. Центральное место в педагогике К. Д. Ушинского отводится формированию нравственного ядра человеческой личности. Как бы ни был широк круг вопросов, им рассматриваемых, – от изучения частностей психологии и физиологии организма ребенка до проблем воспитания наследника престола, так или иначе он возвращается к главному – духовно-нравственному формированию личности. Он утверждал, что «нравственное воспитание составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще» [3, с. 175].

Духовно-нравственное воспитание рассматривается К. Д. Ушинским широко, с разных точек зрения, так как оно есть сосредоточение личности. Прежде всего, оно трактуется К. Д. Ушинским в неразрывной связи с пониманием народности, принадлежности личности к определённому отечеству. Значительное внимание в педагогическом творчестве К. Д. Ушинский посвятил рассмотрению педагогики как науки и искусства в аспекте общечеловеческих и национально-народных ценностей и традиций. Он утверждал, что существуют самые общие педагогические основы и закономерности, которые едины для общечеловеческого воспитания, но главную роль играют педагогические особенности, исторические выработанные каждым народом.

Для К. Д. Ушинского важна индивидуальность воспитанника, его природная сущность, его психо-физиологические особенности, способности и интересы. Но индивидуальность в понимании К. Д. Ушинского включает принадлежность воспитанника к конкретному народу. Воспитание, по его словам, «берёт человека как он есть, вместе с исторически обусловленными

народными и природными особенностями». На взаимодействие этих сторон должно быть направлено внимание педагога, так как только их взаимосвязь сможет сообщить воспитанию ту силу, которая «будет соответствовать природе человека и его историческим потребностям» [3, с. 235].

Только соответствующий своему народу характер воспитания способен наиболее полно раскрыть воспитанника, выявить и реализовать его природные силы и дарования. Опора на гражданственность и патриотизм формирует нравственное «чувство общности», преодолевающее «чувство эгоизма», мобилизует «добрые побуждения», ведёт личность по пути внутреннего самосовершенствования. Таким образом, любовь к отечеству и к народу является могучей опорой воспитания. «Обращаясь к народности, воспитание всегда найдёт ответ в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкоренённой страхом наказания» [4, с. 119]. Эти мысли К. Д. Ушинского звучат очень современно, они подчёркивают, что нельзя рассматривать космополитизм, сознательный разрыв связей с историческими корнями как естественное и благополучное нравственное состояние личности, что отрыв от народа и отечества ведёт к потере целостной нравственности, губительно сказывается на личности, лишая её источника развития.

К. Д. Ушинский с сожалением констатировал отсутствие единства русского общества, которое было связано не только с материальным или сословным положением, но и являлось результатом воспитания, когда высшие слои получали образование, оторванное от народных основ. Состоятельная часть общества часто даже не владела русским языком, с детства погружалась в зарубежную культуру, не ведая своих корней. В результате, по мнению многих историков, это приводило к колоссальному общественному разрыву, к непониманию и отчуждению.

Признавая народность главным принципом воспитания, К. Д. Ушинский рассматривал пути её реализации. Главным в этом вопросе он считал изучение родного языка и родной литературы, образцов фольклора, родной природы и отечественной истории. Трудно переоценить культурно-историческое значение родного языка в качестве фундаментальной основы развития личности и её творческих сил, когда подрастающее поколение впитывает не только слова, но и «бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множества мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка...» [3, с. 149].

К. Д. Ушинский настаивал на том, что прежде изучения иностранных языков необходимо дать время и возможность воспитаннику овладеть родной речью. По его мнению, «язык каждого народа создан самим народом» [4, с. 229], «он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь» [4, с. 228]. Через постижение языка в

человеке формируется мышление, складывается мировоззрение, развиваются чувства, воспитывается исторически рождённая его народом и традиционно устоявшаяся нравственность, постигается родная культура, впитываются ценности. Раннее изучение другого, иностранного языка ломает процесс естественного, отеческого воспитания, уводит «от родного очага». «Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер.... и откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа» [4, с. 233]. К. Д. Ушинский убежден, что только родной язык и родная литература способны дать «правильное умственное развитие, полноту духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религию детей» [3, с. 240].

Духовную нравственность К. Д. Ушинский находит в опоре на православную религию, считая её главной особенностью русского народа. Лучшие черты народности, полагал он, рождены православием. Цели отечественного воспитания не могут не быть связаны с глубоко укоренившимся в народном сознании христианско-православным идеалом совершенства. «...для нас, – писал К. Д. Ушинский, – нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и результатов впереди» [3, с. 425]. Только опора на религиозное воспитание, глубокое постижение образа православного нравственного идеала позволяет каждому воспитаннику почувствовать и осознать главные жизненные ценности и своё общественное предназначение.

В настоящее время религиозное воспитание не является задачей нашей школы, оно может свободно, по желанию реализовываться в семье и общественных организациях. Но и сейчас участниками всякого воспитательного процесса нравственные ценности, транслируемые православием, признаются в качестве основы общечеловеческой нравственности, следование им приветствуется государством.

Православие учит человека труду. По мнению К. Д. Ушинского, труд есть «такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости её для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни» [4, с. 163]. Значение труда коренится в его психической основе. К. Д. Ушинский рассматривает труд с историко-психологической точки зрения, демонстрируя на многочисленных примерах идею о том, что свободный труд нужен человеку сам по себе, для поддержания и развития в нём чувства человеческого достоинства. Сама жизнь есть труд, он определяет суть человека. Без личного труда человек не может не только развиваться и идти вперёд, но не может даже оставаться в прежнем

состоянии, «но должен идти назад», то есть работа (умственная и физическая, свободная и осмысленная) психологически необходима человеку. Современнно и убедительно звучат его слова о том, что «увеличение массы богатства не ведёт ещё за собой увеличение массы счастья», что необходимо человеку достигнуть высокого уровня развития нравственности и ума, чтобы «выдержать натиск приливающего богатства» [4, с. 161]. К. Д. Ушинский напоминает, что «наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за одним все его лучшие достоинства» [4, с. 166].

Физический труд развивает и поддерживает физические силы человека, его здоровье. Необходимость умственного труда определяется также поддержанием и развитием духовных сил и здоровья. Таким образом, потребность труда «врождена человеку». И с точки зрения православия, Творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и умственного развития, и само счастье человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда. «Труд сделался отличительным признаком сына земли, знаком его падения и указанием пути к совершенствованию, ...в труде же нашёл человек и жизнь, и единственное достойное его счастье» [4, с. 173].

Эти утверждения диктуют педагогу основное правило, которое состоит в том, что воспитание должно не только развивать разум человека и формировать знания об окружающем мире, но должно «зажечь в нём жажду серьёзного труда», без которого его жизнь не будет достойной и счастливой. Воспитание, если оно желает счастья человеку, «должно воспитывать его не для счастья, а приготовить его к труду» [4, с. 170].

Необыкновенно актуально звучат слова К. Д. Ушинского о развитии трудолюбия, усердия, воли. Нельзя сводить обучение к игре, учёба – это умственный труд, а «труд – не игра и не забава, он всегда серьёзен и тяжёл» [4, с. 163]. Основа развития трудолюбия в достижении поставленной цели – это чувство достижения, всемерного удовольствия от приложения своих сил и убеждения в своих возможностях делает человека истинно счастливым. Странно выглядит на фоне рассуждений великого педагога практически полный отказ от трудового воспитания в школе, которое традиционно существовало в советской педагогике в разных формах и умственного, и физического труда (от уборки класса и дежурства по школе до больших субботников и др.). Только непонимание психологической основы труда и его нравственного значения могло привести к этой ошибке, которая постепенно осознаётся на фоне результатов воспитания современного молодого поколения.

Список литературы:

1. Баркова, Н. Н. К. Д. Ушинский об общественном воспитании в народной школе / Н. Н. Баркова // Сборник научных трудов кафедры педагогики МПГУ. – Москва : Центр поддержки социальных инициатив в образовании, 2004. – 163 с.
2. Кларин, В. М. К. Д. Ушинский: проблема соответствия характера воспитания национально-народному идеалу человека / В. М. Кларин // Сборник научных трудов кафедры педагогики МПГУ. – Москва : Центр поддержки социальных инициатив в образовании, 2004. – 163 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1. Теоретические проблемы педагогики. – 584 с.
4. Ушинский, К. Д. Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский. – Москва : УРАО, 2002. – 592 с.

Баркова Наталия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ) г. Москва

УДК 372

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ПРИМЕРЕ ОПТИМИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В. Н. Бойко

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail: boiko.vic17@

Аннотация: в данной статье говорится о том, что самостоятельная работа при изучении иностранного языка является эффективным средством в формировании иноязычной компетентности у студентов технических вузов. Проанализированы преимущества и пути оптимизации самостоятельной работы студентов неязыковых учреждений высшего образования при изучении дисциплины «Иностранный язык». Выявлены основные цели и условия эффективной организации самостоятельной работы по иностранному языку для повышения качества формирования иноязычной компетентности будущих инженеров. Даны некоторые рекомендации к заданиям для самостоятельной проработки в аудиторное и внеаудиторное время.

Abstract: the article says that independent work in the study of a foreign language is an effective method in the formation of foreign language competence among students of technical universities. The advantages and ways of optimizing the independent work of the students of non-linguistic institutions in the study the discipline «Foreign language» are analyzed. The main goals and conditions for the effective organization of independent work in a foreign language are identified. Some recommendations for the tasks for self-study in classroom and out of class time are given.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, процесс организации самостоятельной работы, профессиональная направленность, иностранный язык в неязыковом вузе, самоусовершенствование.

Keywords: communicative competence, the process of organizing independent work, professional orientation, a foreign language in a non-linguistic university, self-improvement.

Стремительное развитие информационных и коммуникативных технологий привело не только к техническим изменениям, но и к значительным переменам в социальной жизни.

Основным заданием высшей школы на сегодняшний день является формирование личности будущего специалиста, способного быстро перестраиваться в соответствии со сменой технологий и требований рынка, готового к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей своей жизни. Изучение иностранного языка в высших технических учебных заведениях (втуз) отвечает задачам гуманитарной подготовки специалистов инженерных специальностей, что помогает студентам в становлении их межкультурного сознания. В современном мире растёт роль высших учебных заведений в обеспечении социального и экономического развития стран, укрепления дружественных связей и взаимопонимания между ними. Во время глобализации важное место занимает международная деятельность вузов, целью которой является изучение, адаптация и внедрение передового зарубежного опыта в научно-образовательный процесс, формирование высокого делового имиджа в международном академическом обществе. Реализация цели обеспечения качественного образования предполагает использование комплекса мер, включая потенциал международного сотрудничества. Международные компоненты включены во все сферы деятельности вуза – образовательную, научную, управленческую и др. Вузы постоянно налаживают научно-педагогические связи с зарубежными вузами, научными центрами и международными организациями, участвуют в международных образовательных и научных программах и проектах.

Таким образом, цель высшего технического учебного заведения – обеспечить выпускников, будущих специалистов инженерного профиля

профессиональными знаниями, обогащёнными международным компонентом, навыками межкультурного общения и готовности к жизни и деятельности в условиях международного сотрудничества и конкуренции.

Иноязычная компетентность, а также способность к самовоспитанию и самообразованию формируются у студентов, в первую очередь, во время самостоятельной работы при изучении дисциплин социально-гуманитарного профиля. Так, проблема организации самостоятельной работы студента (СРС) при изучении иностранного языка становится практическим заданием, которое требует своего решения для повышения результатов учебно-воспитательного процесса, поэтому тема гуманитарной подготовки в условиях правильной организации СРС при изучении предметов социально-гуманитарного цикла по отношению к инженерно-техническим дисциплинам является актуальной.

Вопросы теории и практики самостоятельной работы студентов рассмотрен в исследованиях современных исследователей (А. М. Алексюк, О. В. Заика, Л. В. Клименко, В. А. Козаков, В. В. Луценко, В. Д. Мороз, П. И. Пидкасистый, В. К. Свекла и др.). Самостоятельной работе студентов в процессе овладения иностранным языком посвящён ряд научных исследований, которые решают отдельные вопросы этой проблемы (О. М. Акмалдинова, М. А. Алиева, Н. В. Бормотина, Н. М. Головкова, Т. М. Гусь, Л. И. Иванова, К. Б. Карпов, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкий, С. Ю. Николаева, И. П. Павлова и др.). Проблема организации СРС рассматривается в работах таких специалистов, как Л. Г. Вяткин, М. Г. Гарунов, А. В. Малыхин, а также в диссертациях Л. В. Онучак, О. А. Сениной, Г. М. Юшко.

Анализ существующих исследований показывает, что самостоятельная работа рассматривается как вид деятельности, который стимулирует познавательную активность, а также как комплекс мер по руководству деятельностью студентов. Указывается на необходимость усовершенствования методов и форм организации самостоятельной работы по иностранному языку с учётом целей и содержания профессиональной подготовки специалистов в техническом вузе, объединения традиционных методов организации и ведения учебного процесса с использованием новых педагогических и информационных технологий обучения.

Новые условия жизни требуют реализации концепции непрерывного образования. С целью постоянного усовершенствования своих знаний самостоятельная работа – это основная форма образовательной деятельности в условиях современного вуза.

Наша практика подтверждает, что, в первую очередь, студенты заинтересованы в приобретении не только языковых знаний, но и коммуникативных навыков, которые в дальнейшем помогут им эффективно

использовать иностранный язык в сфере профессионального общения, а также в последующей научной деятельности.

Главной направленностью курса «Иностранный язык» должна быть профессионально-коммуникативная направленность, которая расширяет возможности обучения и способствует творческому росту будущего инженера. С учётом новых требований каждая учебная дисциплина должна быть ориентирована именно на профессиональную направленность в каждом направлении подготовки будущего специалиста инженерного профиля [6].

Что касается практических навыков владения иностранным языком, то студенты должны владеть определённым программой лексическим и грамматическим материалом, уметь работать с деловой корреспонденцией на иностранном языке и самостоятельно составлять различные документы на русском и иностранном языках, иметь представление о ведении деловых переговоров и быть инициаторами диалогического и полилогического общения на иностранном языке [3].

Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос или вести дискуссию.

Для успешной организации самостоятельной работы должны быть учтены следующие условия:

- студент должен осознавать цель самостоятельной работы и быть мотивированным к изучению иностранного языка;
- студенты должны иметь определённый запас знаний и владеть способами самостоятельного добывания и применения;
- преподавателю следует отбирать оптимальные источники информации (в зависимости от уровня и специальности обучаемых);
- должна соблюдаться системность и последовательность в формировании навыков самостоятельной работы;
- необходимо учитывать связь с дальнейшей профессиональной деятельностью;
- должны быть созданы необходимые условия для осуществления самостоятельной работы и установлена система контроля [8].

Источниками информации прежде всего является учебник, грамматический справочник, словарь и тексты профессиональной направленности.

В обучении иностранному языку чтение занимает особое место и является основой для развития умений и навыков в других видах речевой деятельности. Кроме того, чтение в большой мере представляет собой самостоятельный процесс, способствующий расширению кругозора

студентов, их лексического запаса, развития устной и письменной речи, поддержанию интереса и способности постоянно повышать уровень владения иностранным языком. Основой формирования названных умений выступают различные прагматические тексты, а также тексты, связанные с широким и узким профилем специальности. Так, самостоятельное чтение студентами, будущими инженерами, большого количества специальной литературы способствует переходу знаний в умения и навыки по этому виду языковой деятельности. Кроме того, одновременное овладение методикой перевода и осознание собственных возможностей в плане изучения литературы по специальности и доступа к профессиональным навыкам через оригинальную специализированную литературу увеличивают значимость иностранного языка в глазах студентов, их интерес к углублённому его изучению.

По мнению Р. М. Базылевой, «работа над ознакомительным и просмотровым чтением должна быть аудиторной самостоятельной работой, хотя и управляемой преподавателем. Изучающее чтение может быть внеаудиторным и выполняться по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия» [1, с. 90].

На каждом аудиторном занятии рекомендуется предлагать студентам внеаудиторную самостоятельную работу с текстом.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов (домашнее задание), также как и аудиторная самостоятельная работа, включает в себя самостоятельную работу с текстом, лексико-грамматические упражнения и деловое общение.

Самостоятельная работа с текстом заключается в изучающем или детальном чтении текста. Объектом «изучения» при этом виде чтения является информация, содержащаяся в тексте. Его задачей является формирование у студента умения самостоятельно преодолевать затруднения в понимании текста на иностранном языке. Домашние задания – работа с текстом – заключается в следующих видах работ:

- чтение текста и его краткий пересказ;
- деление текста на логические части;
- постановка вопросов к тексту в логической последовательности;
- составление плана прочитанного текста;
- рассказ текста по плану;
- подготовка сообщения по теме текста с использованием дополнительной литературы (информации).

Для эффективного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах необходимо сформировать навык пользования двуязычным словарём, так как работа со словарём является важнейшим составным элементом при выполнении любого вида самостоятельной работы над иностранным языком. К сожалению, на практике, мы видим, что не все

студенты умеют пользоваться специальным словарём, где необходимо выбирать нужное значение слова из нескольких вариантов. Формирование данного навыка должно носить обязательный и системный характер. Такую работу следует проводить на занятиях в течение 10-15 минут, предваряя самостоятельную работу с текстом [4]. Для формирования навыков работы со словарём необходимо постоянно предлагать соответствующие упражнения для тренировки как в процессе самостоятельной работы на практических занятиях в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов дома. Студентам необходимо предлагать вести собственный глоссарий технических терминов. Глоссарий является одним из значимых компонентов комплекса. Он представляет особую важность для обучения иностранному языку профессиональной направленности, так как содержит основные терминологические единицы профессионального тезауруса. Студенты могут пользоваться разработанным глоссарием или создавать собственный [5].

Безусловно, роль преподавателя не становится меньше, она меняется. Цель преподавателя – не передавать знания в готовом виде, а консультировать и контролировать, как знания и информация усваиваются индивидуально каждой личностью в результате собственной активности, обусловленной определённой мотивацией. При этом студент сам определяет цель предмета и средства её достижения, организует практические действия с предметом деятельности и осуществляет самоконтроль, анализ и корректирование действий и результатов деятельности. Студентам предоставляется свобода выбора текстов в соответствии с направленностью их личности и профессиональных интересов. Таким образом, принцип добровольности способствует поддержанию интереса к предмету и желание читать на иностранном языке.

Преподаватель в процессе организации СРС может обеспечить её планирование (определение целей и методов их достижения), создать условия для организации СРС (обеспечение взаимосвязи отдельных компонентов учебной деятельности), управление СРС (контроль деятельности студента с последующей коррекцией для достижения целей), связь (то есть передачу информации, которая обеспечивает принятие решений). И главная задача преподавателя состоит в создании необходимых условий для самоактивизации и самореализации студента как личности.

Преподаватель должен показать, насколько самостоятельная работа важна, интересна и необходима. Тематическая направленность данного вида работы является средством мотивации студентов на поиск, сбор, анализ и творческое применение материала, относящегося к их профессиональной деятельности. Студенты должны иметь возможность думать, сопоставлять факты и самостоятельно делать выводы на основе усвоенного ими материала.

Исследования А. В. Малыхина показывают, что неэффективность и неудовлетворительные результаты СРС кроются в неспособности студентов к самореализации, недостаточном осознании своих сильных и слабых сторон, что влечёт неправильное распределение времени, сил и возможностей. Часто студенты, даже имея определённый опыт успехов, не осознают в полной мере своего потенциала, что приводит к чувству беспомощности и страха перед значительными объёмами информации, которая постоянно увеличивается и требует формирования всё более высокого уровня самостоятельности для их обработки и усвоения [10].

Во время организации контроля самостоятельной работы в неязыковом вузе преобладает обычно контроль в форме обмена мнениями между преподавателем и студентом в равноправном диалоге. Студент передаёт информацию о своих путях поиска преподавателю и может конкретизировать проблемы, что возникли во время этого поиска. А преподаватель тем временем уточняет вариации путей, определяет ошибки, неточности, чтобы направить действия на правильное решение проблем. В. К. Буряк утверждает, что научно обоснованный контроль самостоятельной работы должен приводить к установке обратной связи между преподавателем и студентом. Наличие такой связи предоставляет возможность оценить динамику усвоения учебного материала для этой работы на основе анализа результатов контроля, вносить соответствующие коррективы в организацию самостоятельной работы студентов [5].

Согласно современным нормативным документам, объём СРС увеличивается по отношению к аудиторным часам и может составлять от 1/3 до 2/3 учебной нагрузки. Однако сокращение аудиторных часов в пользу самостоятельной работы не решает проблему повышения качества изучения предмета, так как не всегда увеличение часов на самостоятельную работу фактически затрачивается на активную познавательную деятельность. Студенты не готовы реализовывать принцип самостоятельной работы, поскольку такой вид деятельности воспринимается не как необходимость профессионального и личностного самоусовершенствования, а как внеучебная нагрузка, которая или сводится к минимуму, или игнорируется [9].

Такую ситуацию мы можем наблюдать на примере дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. Необходимо, чтобы увеличение часов на самостоятельную работу и соответственное снижение аудиторных часов сопровождалось увеличением количества академических часов, которое отводится на контроль СРС, текущие консультации и индивидуальную работу со студентами, разработку учебных и учебно-методических материалов. Часы на организацию и контроль самостоятельной работы студентов не вносят в расписание, а на консультациях преподаватель должен принимать разнообразные

задолженности студентов, предоставлять им индивидуальную помощь и консультировать тех, кто хочет принять участие в конференциях. Таким образом, речь идёт не об увеличении часов на самостоятельную работу, а о такой организации СРС, которая позволит развивать умения преподавателя и творчески использовать в дальнейшей профессиональной деятельности знания по дисциплине Иностранный язык.

Проведя анализ оптимизации самостоятельной работы по иностранному языку в высших технических учебных заведениях, можно сделать следующие выводы:

- при любой форме обучения самостоятельная работа является незаменимым звеном образовательного процесса. Она вырабатывает у будущих специалистов самостоятельное умение ориентироваться в потоке научной информации и развивает стремление к активной познавательной деятельности на протяжении всей жизни;

- рациональная организация самостоятельной работы студентов позволяет не только интенсифицировать работу в качественном усвоении учебного материала, но и закладывает основы дальнейшего постоянного самообразования и самосовершенствования.

Список литературы

1. Базылева, Р. М. Самостоятельная работа при обучении чтению / Р. М. Базылева // Организация самостоятельной работы студентов : материалы II Всероссийской научно-практ. интернет-конф., Саратов, 06-09 декабря 2013 г. – Саратов : Новый проект, 2013. – 188 с.
2. Бойко, В. Н. Роль иностранного языка в формировании практической направленности будущих инженеров / В. Н. Бойко // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования : материалы III Международной заочной научно-практической конференции, Макеевка, 28 февраля 2018 г. – Макеевка : ГОУВПО «ДонНАСА», 2018.
3. Бойко, В. Н. Некоторые аспекты организации учебного процесса по иноязычной подготовке будущих инженеров на основе интегративного подхода / В. Н. Бойко, Е. В. Горбылёва // Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования : материалы IV Международной заочной научно-практической конференции, Макеевка, 17 марта 2020 г. – Макеевка : ГОУВПО «ДонНАСА», 2020.
4. Булах, О. В. К вопросу о формировании навыка использования словаря в процессе самостоятельной работы студента над иностранным языком в вузе / О. В. Булах // Методика преподавания в заочном вузе : материалы V Международной заочной научно-практической конференции. – Курск : ВЗФИ, 2008. – С. 25-29.

5. Буряк, В. К. Управление самостоятельной работой студентов. Высшая школа : науч.-практ. издание / В. К. Буряк; под ред. С. Г. Николаенко. – Киев : Знание, 2001. – С. 48-52.
6. Заруцкая, Ж. Н., Профессионально-ориентированный подход к изучению английского языка как одно из приоритетных направлений профессионального образования студентов инженерно-технического профиля / Ж. Н. Заруцкая [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3.
7. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. – № 3. – С. 27.
8. Котова, А. В. Принципы организации самостоятельной работы студентов и требования к их проведению / А. В. Котова, Р. Л. Туренко // Научный журнал «Science Rise» №10/5(15)2015 / под ред. М. А. Георянц. – Х. : НВП ПП «Технологический Центр», 2015. –С. 75-77.
9. Кузнецова, Е. В. Гуманитарная подготовка студентов технических вузов. Научные труды ДонНТУ. Серия : Педагогика, психология и социология / Е. В. Кузнецова. – Донецк, 2011. – Вып. 10(193). – С. 88.
10. Малыхин, А. В. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений: теоретико-методологический аспект : монография / А. В. Малыхин. – Кривой Рог : Издательский дом, 2009. – 306 с.

Бойко Виктория Николаевна, старший преподаватель кафедры английского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 378.147.227

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ СПО**

Е. В. Ветрова, Е. П. Черногрудова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: elenka.vetrova.98@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблемам организации проблемного обучения студентов среднего профессионального образования. Автор предлагает задания, призванные эффективно решать эти проблемы на лексическом материале.

Abstract: the article is devoted to the problems of organizing problematic education for students of secondary vocational education. The author offers tasks designed to effectively solve these problems on lexical material.

Ключевые слова: проблемное обучение, среднее профессиональное образование, русский язык, омонимы, многозначные слова.

Keywords: problem learning, secondary vocational education, Russian, homonyms, ambiguous words.

Русский язык как средство познания действительности обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов СПО, развивает их абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности.

Сам по себе материал изучения дисциплины Русский язык можно охарактеризовать как средство формирования тех компетенций, которые составляют основу компетентного подхода, обеспечивающего достижение в образовательном процессе личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. К числу таких компетенций относятся коммуникативная, языковая, культуроведческая, лингвистическая и языковая (языковедческая).

На наш взгляд, формированию всех названных компетенций в большой степени способствует материал такого раздела дисциплины *Русский язык*, как «Лексикология и фразеология».

Согласно рабочей программе учебной дисциплины *Русский язык*, предполагается, в частности, изучение студентами таких лексических понятий, как омонимы, синонимы, антонимы, паронимы, фразеологизмы. Рассмотрение и анализ данных лексических единиц, несомненно, будут способствовать систематизации знаний о языке, овладению основными нормами русского литературного языка и основами культуры устной и письменной речи в процессе работы над особенностями употребления единиц языка в речи, совершенствованию умения употреблять единицы языка в речи в соответствии с их коммуникативной целесообразностью, осознанию языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка и взаимосвязи языка и истории народа. А это говорит о том, что изучение названных единиц языка может активно способствовать формированию обозначенных в программе компетенций.

С нашей точки зрения увеличить эффективность усвоения лексического материала студентами СПО возможно посредством использования элементов проблемного обучения. Приведём примеры соответствующих заданий, посвящённых изучению лексического материала, в частности системных отношений в лексике.

В качестве метода постановки проблемы нами использована проблемная ситуация с противоречием между житейскими представлениями учеников и научным фактом создается в два этапа. Сначала учитель выявляет житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Затем с помощью сообщения, эксперимента, расчётов или наглядности он предъявляет научный факт. Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вы подумали сначала? А что оказалось на самом деле?». Такой приём может быть рекомендован, например, в связи с изучением темы «Системные отношения в лексике», в частности, при рассмотрении понятия «омонимы» и отличий омонимов от многозначных слов.

Фрагмент урока, посвящённый постановке проблемы

Анализ		Учитель	Ученики
П О С Т А Н О В К А	Вопрос на ошибку	-Вспомните определение многозначных слов. -Вам было задано самостоятельно познакомиться с определением омонимов. Озвучьте его. -Есть ли сходство между омонимами и многозначными словами? В чём оно?	-Это слова, имеющие больше, чем одно значение. -Это слова, совпадающие по форме и имеющие различные значения. Сходство в том, что и там, и там при совпадении формы наблюдается различие в значении.
	Предъявление научного факта сообщением	-А в чём отличие между этими понятиями? -Значит, можно сделать вывод о том, что омонимы и многозначные слова – это одно и то же. -Тем не менее, это не так. Факты таковы: омонимы и многозначные слова – это разные лексические явления, имеющие принципиальные	-На первый взгляд, отличий нет. -Видимо, да.
	Побуждение к осознанию противоречия		Да, возникло противоречие.

	Побуждение к проблеме Вопрос	отличия. Сформулируйте противоречие. Какой же возникает вопрос? Фиксирует вопрос на доске и поясняет: -Верно. Понятия «омоним» и «многозначное слово» – это разные понятия, но их часто путают. Наша задача – научиться различать их и понять те основания, которые помогают различать эти понятия.	Получается, что два понятия совпадают по ряду характеристик, однако представляют собой различные лексические явления. -Какие признаки или характеристики отличают многозначные слова и омонимы?

Для выполнения поставленной задачи студентам предлагается найти и изучить словарные статьи слов «кисть» и «ключ».

Выполняя это задание, студенты выясняют, что слово «кисть» в толковом словаре современного русского языка приведено один раз, что его словарная статья включает 5 значений (часть руки от запястья до конца пальцев; скопление плодов и цветков на одной ветке; пучок нитей или шнурков, служащий для украшения; пучок щетины или синтетических волокон, служащий для нанесения краски; искусство живописи или манера письма художника (портрет кисти Перова)).

Анализ слова «ключ» показывает, что, во-первых, это слово приводится в словаре дважды, во-вторых, словарные статьи в этих случаях различны. Слово «ключ» под номером «один» в словаре представлено пятью значениями (приспособление для запираения и отпираения замков; инструмент для укрепления или отвинчивания чего-либо; система обозначения букв и цифр, на которой основан способ прочтения шифрованного текста; средний камень, которым замыкается свод или арка здания; средство для разгадки, понимания чего-либо). Слово «ключ» под

номером «два» представлено в словаре одним значением – бьющий из земли источник, родник [1].

Затем преподаватель обращает внимание студентов на это принципиальное отличие фиксации слов кисть и ключ в словаре – наличие в нём одной и двух словарных статей соответственно – и предлагает им поразмышлять о причинах такого отличия. При этом преподаватель при необходимости может указать студентам на то, что многие ответы, возникающие при изучении русского языка сегодня, следует искать в прошлом, то есть в истории языка. В связи с этим студентам предлагается поработать с этимологическим словарём и выяснить причины выделения в толковом словаре двух словарных статей для понятия «ключ».

Выполнение этого задания приводит студентов к выводу о том, что заглавные слова, содержание которых раскрывается в каждой из этих статей, восходят к разным корням, имеют разные истоки: ключ-отмычка происходит от общеславянской основы «*kljъsъ*» – нечто изогнутое, клюка; а ключ-источник – от общеславянского звукоподражательного корня «*kljъkъjъ*» – kloкотать, бурлить [2].

После проведения такой работы преподавателю следует уточнить: «Если этимологический словарь указывает на различное происхождение двух лексических единиц, можно ли говорить, что это одно слово или следует признать их разными словами»? Студенты, основываясь на материалах этимологического словаря, приходят к выводу, что это разные слова.

- А можно ли то же самое сказать о слове «кисть»? (Нет, этому слову посвящена одна словарная статья).

- А теперь давайте проанализируем все значения слова «кисть» и найдём в них нечто общее (студенты выполняют эту работу самостоятельно и выясняют, что все значения этого слова, за исключением последнего, объединяет элемент значения «пучок», несколько каких-либо предметов, собранных вместе). Всё правильно, а последнее значение этого слова является переносным и имеет опосредованное отношение к инструменту художника.

- Посмотрите теперь на первое слово «ключ». Есть ли что-то общее в его значениях? Выделите этот объединяющий признак (таким признаком является «приспособление для открытия/закрытия чего-либо»). Верно, а что можно сказать о втором слове? (оно имеет одно значение – родник, – которое не имеет ничего общего со значениями первого слова).

- Какой вывод можно сделать, учитывая проанализированные нами значения и особенности происхождения рассматриваемых слов? («кисть» – одно слово с несколькими значениями, т.е. многозначное слово, а разные словарные статьи, характеризующие понятие «ключ», относятся к двум разным словам, одно из которых многозначное, а другое однозначное;

причём, эти слова различны с точки зрения этимологии – имеют разные производящие основы). Какое из этих слов – кисть или ключ – является многозначным словом? (кисть, т.к. все значения этого слова имеют общий элемент) А как можно охарактеризовать слова «ключ» и «ключ»? (это омонимы, поскольку они схожи только формой, а значения двух этих слов не имеют общего компонента, поэтому в словаре они входят в две самостоятельные словарные статьи).

- Основываясь на проведенном анализе, что можно сказать об омонимах и многозначных словах? (многозначное слово – это одно слово с несколькими значениями, а омонимы – это разные слова, это определяет специфику представленности тех и других в толковом словаре).

Таким образом такой приём, как проблемная ситуация с противоречием между житейскими представлениями учеников и научным фактом может весьма эффективно использоваться для организации проблемного обучения студентов СПО в процессе изучения ими лексикологии.

Список литературы

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с.
2. Фасмер, Макс. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / Макс Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. –4-е изд., стер. – Москва : Астрель : АСТ, 2007. – Т. 2. – 671 с.

Ветрова Елена Викторовна, магистрант технолого-педагогического факультета, профиль подготовки Управление образовательной организацией; г. Борисоглебск

Черногрудова Елена Петровна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 159.99

**МОДЕЛИ, МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОКАЗАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПОДРОСТКАМ
В СИТУАЦИИ БУЛЛИНГА**

О. В. Винокурова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: vinokurova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье анализируются модели, методы и приёмы оказания психологической помощи подросткам в ситуации буллинга, описываются результаты экспериментальной апробации модели со-деятельности педагога-психолога и педагогов образовательной организации по работе в ситуации буллинга в подростковой среде.

Abstract: the article analyzes models, methods and techniques of providing psychological assistance to adolescents in a bullying situation, describes the results of experimental testing of the model of co-activity of a teacher-psychologist and teachers of an educational organization to work in a bullying situation in a teenage environment.

Ключевые слова: буллинг, подростки, психологическая помощь.

Keywords: bullying, teenagers, psychological help.

На современном этапе развития общества буллинг как феномен целенаправленного агрессивного поведения является наиболее острой социально значимой проблемой.

Обратившись к дефинициям понятия «буллинг» в пространстве психолого-педагогических исследований применительно к его проявлениям в подростковом возрасте, мы установили, что следуя научной позиции А. А. Бочавер и К. Д. Хломова, термином «буллинг» принято обозначать «агрессивную психологическую и физическую травлю одного подростка другим или целой группой, являющуюся проявлением подростковой жестокости» [1, с. 151]. При этом большинство авторов, занимавшихся вопросами предотвращения и прекращения буллинга, едины во мнении о том, что ситуация буллинга никогда не прекращается сама по себе, особенно в том случае, если она разворачивается в подростковой среде. Для её эффективного разрешения подросткам всегда необходимо оказание психологической помощи и защиты, причём не только «жертве», но и инициатору буллинга и наблюдателям (свидетелям). В связи с чем, особую актуальность приобретает рассмотрение вопроса о моделях, методах и приёмах оказания психологической помощи подросткам в ситуации буллинга.

Поиск различных оптимальных моделей, методов и приёмов оказания психологической помощи подросткам в ситуации буллинга, профилактики

и борьбы с подростковым буллингом ведут многие как зарубежные, так и отечественные исследователи данной проблемы. Так в отечественной психологической практике (М. Р. Арпентьева, С. А. Беличева, Е. Н. Волкова, О. А. Селиванова, Л. М. Семенюк, Д. Н. Соловьев, Е. И. Файнштейн, Е. В. Якушина и др.) принято считать, что модель психологической помощи подросткам в ситуации буллинга должна включать в себя такие аспекты как предохранение, предупреждение, предостережение, устранение и контроль. При этом в ряде работ особое внимание обращается на то, что педагоги и психологи образовательных организаций должны исследовать проблемы насилия в школе с помощью анонимного анкетирования, работы «телефонов доверия», привлечения сотрудников служб медиации, выявлять причины проявления насилия и буллинга в рамках педагогического мониторинга и психолого-педагогической диагностики.

В качестве основных методов психологической помощи подросткам в ситуации буллинга, по мнению С. Глэддинг, можно рассматривать «групповые психологические консультации, основными идеями которых будут вопросы об уважительном и толерантном отношении к окружающим людям. А также психологические тренинги на сплочение группы, развитие терпимости, эмпатийного мышления по отношению к окружающим» [2, с. 167]. Вместе с тем, для создания безопасной психологической среды в каждой образовательной организации, на наш взгляд, более эффективно объединять все психолого-педагогические мероприятия в единую систему или «антибуллинговую» психолого-педагогическую модель взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Наиболее соответствующей выше обозначенной позиции нам представляется модель со-деятельности педагога-психолога и педагогов образовательной организации по работе в ситуации буллинга в подростковой среде, предложенная В.Р. Петросянц, и «основанная на факторах возникновения буллинга среди обучающихся подросткового возраста и требуемом результате профилактики» [3, с. 148]. Суть психологической помощи подросткам в ситуации буллинга в рамках данной модели заключается в оказании подросткам помощи в самостоятельном преодолении тех индивидуальных и групповых факторов, которые провоцируют возникновение буллинга в подростковой среде и улучшении взаимоотношений между сверстниками через развитие групповой сплочённости.

Основные принципы, на которые опирается психологическая помощь подросткам в рамках реализации данной модели:

- опора на личные силы и потенциальные возможности личности обучающихся подросткового возраста;

- ориентация на способность подростка самостоятельно преодолевать препятствия;
- совместность, сотрудничество, со-действие;
- безопасность, защита психологического здоровья, прав, человеческого достоинства;
- принцип движения коллектива;
- принцип параллельного действия [3, с. 153].

Для подтверждения верности такого подхода нами было проведено экспериментальное исследование буллинга как целенаправленного агрессивного поведения в подростковом возрасте на базе ГБОУ ВО «БТПИТ» в группе обучающихся второго курса. Выбор базы проведения экспериментального исследования и группы респондентов объясняется результатами предварительного анализа проблемы подросткового буллинга, проведённого педагогом-психологом образовательной организации, позволяющими прийти к выводу (на основе показателей анонимного анкетирования, наблюдений и индивидуальных обращений обучающихся за психологической помощью и обращений в службу медиации) о существовании ситуации буллинга в данной группе подростков. Для получения более полной информации о поведении подростков в ближайшем социуме были проведены беседы с классным руководителем, педагогами-предметниками.

Используя такие психодиагностические методики, как «Опросник риска буллинга» (Е. М. Бианки, А. А. Бочавер, П. В. Дмитриевский, М. А. Завалишина, Н. А. Капорская, В. Б. Кузнецова, К. Д. Хломов), «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (А. Ф. Фидлер) и опросник «Буллинг» Д. Олвеуса, мы выявили уровень распространённости и риска буллинга в образовательной среде техникума, осуществили оценку психологической атмосферы в группе подростков – обучающихся техникума.

Анализируя полученные данные, мы установили факт высокой распространённости буллинга в образовательной среде учебной группы с преобладанием прямого пассивного буллинга (виктимизации) – подверженности физической и вербальной агрессии, что позволяет предположить наличие в группе нескольких буллеров и определённого числа так называемых «жертв». Большинство подростков, переживая ситуацию буллинга в группе, лишь занимают позицию пассивного свидетеля, но при этом они испытывают психологический дискомфорт, переживают чувство вины от своего бессилия. Результаты проведённой диагностики позволили нам прийти к выводу, что от буллинга в образовательном пространстве учебной группы страдают не только подростки – «жертвы», но и все окружающие сверстники, которые бессильны дать отпор «буллерам». Это не обуславливает буллинг

напрямую, однако в ситуации травли снижает вероятность его прекращения без оказания подросткам психолого-педагогической помощи.

Исходя из выявленных показателей, нами было подобрано и реализовано содержание деятельности педагога-психолога техникума по оказанию психологической помощи подросткам в ситуации буллинга в рамках психолого-педагогического сопровождения. При этом мы исходили из того, что в подростковом возрасте отношения со сверстниками становятся центральным моментом их развития, они содействуют усвоению ими общепризнанных социальных навыков и норм, поведения и, прежде всего, в трудных жизненных ситуациях, в том числе и в ситуации буллинга.

Деятельность педагога-психолога техникума по оказанию психологической помощи подросткам в ситуации буллинга подразумевала работу по следующим направлениям: диагностика, профилактика, консультативно-просветительская и коррекционно-развивающая работа.

В процессе реализации деятельности педагога-психолога по оказанию психологической помощи подросткам в ситуации буллинга особое внимание мы уделили организации и проведению различных групповых игр и упражнений, направленных на развитие коммуникативных качеств подростков, развитие у них навыков саморефлексии, на формирование и развитие навыков продуктивного взаимодействия, умения понимать и принимать точку зрения сверстника, формирование доверия.

В процессе проведённой нами работы наблюдалась ломка пространственных и психологических барьеров между членами группы. Подростки овладели навыками вербального взаимодействия и невербальной коммуникации (общения без помощи слов посредством жестов, мимики и т.д.), навыками координации совместных действий, что очень важно при развитии ситуации травли, поскольку взаимовыручка и поддержка снижают вероятность прекращения травли и буллинга. Так же в процессе оказания психологической помощи подросткам в ситуации буллинга педагог-психолог техникума оказывал помощь подросткам в проживании возникших жизненных трудностей и формировал стратегии их преодоления. А мы познакомили подростков с разнообразием благоприятных и неблагоприятных стратегий поведения в ситуации буллинга.

Результаты контрольной диагностики показали, что значительно увеличилось число подростков, охваченных исследованием, которые считают психологическую атмосферу в учебной группе благоприятной. По их мнению, после проведённой нами работы, в группе сложилась вполне благоприятная психологическая атмосфера, обучающиеся стали часто объединяться для выполнения совместной работы, оказывая друг другу взаимовыручку и помощь, появился положительный эмоциональный настрой относительно друг друга. Обобщённый анализ результатов

контрольной диагностики позволяет нам прийти к выводу о невелировании среди обучающихся группы ситуации буллинга.

Таким образом, мы можем констатировать, что оказание подросткам психолого-педагогической помощи на основе модели со-деятельности педагога-психолога и педагогов образовательной организации, позволяет подросткам овладеть умением защищаться от насилия в группе сверстников, используя такие стратегии поведения, которые способствуют предотвращению травли и буллинга по принципу «здесь и сейчас», и не позволяют остальным обучающимся оставаться равнодушными.

Список литературы

1. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149-159.
2. Глэддинг, С. Психологическое консультирование / С. Глэддинг. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 736 с.
3. Петросянц, В. Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В. Р. Петросянц // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 151-154.

Винокурова Ольга Вячеславовна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.3/5.016:78

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ (СЛУШАТЕЛЕЙ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

С. А. Волкова

ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации»
e-mail: sakurgina@mail.ru

Аннотация: современные реалии на мировой арене обусловили необходимость активного внедрения в образовательный процесс основ патриотического воспитания. Патриотизм во все времена остаётся мощным и надежным оружием, обеспечивающий единство и незыблемость русского народа. Данные обстоятельства требуют поиска эффективных методологических подходов научного исследования для реализации патриотического воспитания современной молодежи. В статье

анализируется один из видов методологической основы исследования, базирующийся на культурологическом подходе, играющий важнейшую роль в патриотическом воспитании курсантов (слушателей) образовательных организаций системы МВД России.

Abstract: modern realities on the world stage have necessitated the active introduction of the foundations of patriotic education into the educational process. Patriotism at all times remains a powerful and reliable weapon, ensuring the unity and inviolability of the Russian people. These circumstances require the search for effective methodological approaches of scientific research for the implementation of patriotic education of modern youth. The article analyzes one of the types of methodological basis for research, based on the culturological approach, which plays a crucial role in the patriotic education of cadets (students) of educational organizations of the Russian Interior Ministry.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, культурологический подход, методологическая основа.

Keywords: patriotism, patriotic education, cultural approach, methodological basis.

Современные реалии, происходящие на политической арене, демонстрируют нашему государству необходимость придания патриотизму статуса общегосударственной политической идеологии, позволяющей заложить новые демократические основы нашей жизнедеятельности.

Актуальность культурологического подхода определяется свойством всеобщности, поскольку он присутствует во всех без исключения сферах общественной жизни социума и характеризуется высокой степенью сложности и противоречивости.

Различные аспекты применения культурологического подхода исследовали такие учёные как А. Г. Асмолов, В. Н. Алексеенко, М. М. Бахтин, Е. В. Бондаревская, Е. Ю. Ежова, В. Ф. Исаев, Г. И. Козырев, Е. В. Кудряшова, Д. С. Лихачев и др.

В ходе изучения многие исследователи приходят к выводу, что культурологический подход является общей методологической основой образовательной деятельности и применяется в целях осуществления воспитательного процесса на патриотической основе.

Положительный исторический опыт развития нашего государства подтверждает закономерность взаимозависимости сферы воспитания от содержания, направленности и целей коренных социальных изменений в ходе последовательного совершенствования общественных отношений. Современные реалии, происходящие на мировом и общенациональном уровне, безусловно, требуют переосмысления основных ценностей как политического, так и социального характера, что в свою очередь приведёт к

преобразованиям всей образовательной системы, в которой отражаются интересы как государства, так и всего социума.

При разработке методологических основ патриотического воспитания важно учитывать, что «по причинам мировоззренческого, политического, идеологического, научного, нравственного и других порядков, – данная тематика может изучаться и разворачиваться в логике различных подходов. Каждый из подходов позволяет раскрыть ту или иную сторону общей проблемы, и потому имеют право на существование» [1, с. 52].

Патриотическое воспитание следует рассматривать с позиции конкретно-научного методологического обоснования и преобразования педагогической реальности [2]. В свою очередь, рассматриваемый подход создаёт возможность приобщения курсантов (слушателей) к ценностям родной культуры, развития высокого уровня владения речевой культурой, формирования профессионального мировоззрения, убеждений, интересов, стремлений в контексте патриотических ценностей традиционного русского общества.

Патриотизм как нравственное чувство и совокупность социально-политических отношений – мощный фактор защиты национальных интересов, возрождения российской цивилизации на основе отечественного менталитета.

Патриотическое воспитание является неотъемлемой составляющей деятельности правоохранительных органов. Поскольку в современном мире на органы правопорядка возлагается большой спектр задач по поддержанию законности и безопасности в различных сферах человеческой деятельности, то их эффективное решение возможно достичь только путём формирования патриотического начала. Патриотизм должен стать основой профессиональной деятельности современных полицейских. В связи с этим в образовательных организациях системы МВД России назрела необходимость совершенствования образовательного процесса, направленного на развитие системы патриотического воспитания. Особое внимание должно быть уделено не только освоению профессиональных знаний, умений и навыков, но и формированию духовно-нравственных ценностей молодого поколения, путём выбора оптимальных и эффективных методологических основ педагогической деятельности.

Профессиональная деятельность педагога является ключевым аспектом в культурологическом подходе, которая характеризуется высоким уровнем его образования, ценностными ориентирами, стереотипами сознания, поведения в процессе патриотического воспитания обучающихся в системе МВД России. Благодаря своему опыту педагог преобразует качественную связь между знаниями, практической составляющей деятельности и индивидуальными особенностями жизнедеятельности курсантов (слушателей). Используя изначальные способности человека,

заложенные в нём природой, в индивидуальные достижения профессионально-служебной деятельности, необходимые для эффективного решения задач возложенных на правоохранительные органы.

В своём исследовании М. В. Циулина [3] отражает высокую значимость культурологического подхода в ходе реализации патриотического воспитания среди обучающихся, поскольку культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, а патриотизм – как логический результат овладения данными ценностями. Соответственно культурологический подход является неотъемлемым составляющим элементом продуктивной системы воспитания будущих офицеров, отражающий уровень развития духовно-нравственных скретов, как неотъемлемых базисных элементов образованной, культурной и социализированной личности.

На основе анализа трудов отечественных учёных, следует выделить основные положения патриотического воспитания в аспекте культурологического подхода:

1. Патриотическое воспитание рассматривается как составная часть культуры нашего общества и как компонент профессиональной компетентности сотрудников органов внутренних дел.

2. Подход, даёт возможность понимать патриотизм как фактор возрождения российской государственности на основе общепринятых в обществе культурных ценностей.

3. Центральной фигурой в ходе осуществления патриотического воспитания выступает личность курсанта (слушателя), который является как носителем культуры, так и её создателем.

4. Курсанты (слушатели) в ходе жизнедеятельности должны действовать на основе социально-культурных и духовно-нравственных норм и ценностей, основанных на патриотическом начале, которые приобретаются в ходе процесса обучения.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что культурологический подход в системе подготовки курсантов (слушателей) образовательных организаций системы МВД России необходимо рассматривать как определённую совокупность знаний и методических приёмов, осуществляющих реализацию патриотического воспитания через призму системообразующих культурных ценностей. Он позволяет изменить представление о ключевых составляющих патриотического воспитания, расширяет культурный круг интересов, стимулирующий развитие способностей к нестандартным, творческим решениям задач в профессиональной деятельности как педагога, так и курсанта (слушателя), ориентируясь на получение значимых результатов в подготовке будущих офицеров в русле патриотического воспитания.

Список литературы

1. Горельцев, А. Г. Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе : 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. Г. Горельцев. – Санкт-Петербург, 2007. – 166 с.
2. Калекин, А. А. Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода : 13.00.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. А. Калекин. – Майкоп, 2019. – 292 с.
3. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды : монография / М. В. Циулина. – Челябинск : ЦИЦЕРО, 2012. – 203 с.

Волкова Светлана Анатольевна, преподаватель-методист учебного отдела Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Воронеж

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

С. Ю. Волкова, Н. Ю. Пышнограева, Е. А. Киянченко

МКДОУ «Детский сад № 8», г. Лиски,

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: Lif777@mail.ru, kiyen4enko.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования у детей дошкольного возраста нравственных представлений в условиях взаимодействия ДОО с семьёй с использованием инновационных форм.

Abstract: the article discusses the features of the formation of moral ideas in preschool children in the conditions of interaction of preschool education with the family using innovative forms.

Ключевые слова: нравственные представления, дети дошкольного возраста, моральные нормы и правила поведения, средства развития нравственных представлений, формы взаимодействия детского сада с семьёй.

Keywords: moral ideas, preschool children, moral norms and rules of behavior, means of developing moral ideas, forms of interaction between kindergarten and family.

Нравственные представления – это важные смысловые образования в структуре личности, являющиеся продуктом трансформации общественных ценностей в индивидуальные ориентиры, на основе которых личность осмысливает действительность и выстраивает конструктивные отношения с миром и собой.

Р. С. Буре считает, что формирование нравственных представлений – это «процесс целенаправленного и организованного взаимодействия педагога и воспитанников с целью овладения нравственными нормами, правилами, отношений, которое эффективнее осуществляется в различных видах деятельности» [2, с. 53].

По мнению С. А. Козловой, «нравственные представления – это ряд важных смысловых образований в структуре личности, являющиеся трансформацией социальных ценностей в нравственные ориентиры, на основе которых личность осмысливает действительность и способна выстраивать совокупность конструктивных отношений с миром и собой» [3, с. 67].

Нравственные представления дошкольника, по мнению О. С. Богдановой и Л. И. Катаевой, это формирование: «механизма перевода нравственных поступков в нравственные привычки, в результате чего ребёнок усваивает нравственные ценности и нормы поведения и у него вырабатывается потребность производить усвоенные действия и пользоваться усвоенными способами поведения» [1, с. 23].

Критериями формирования нравственных представлений являются: знания, чувства и поведение воспитуемого.

Для ребёнка дошкольника семья является важным социальным институтом, связывающим его жизнедеятельность с социумом. В семье непосредственно происходит формирование ценных социально-нравственных взаимоотношений между родителями, родителями и детьми, формирование черт характера, нравственных чувств и социально-значимых качеств детей.

Период дошкольного детства является наиболее сенситивным периодом для решения задач, связанных с формированием уважения, бережным отношением и чувством принадлежности к своему семейному сообществу.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования подчёркивается приоритетность задач по формированию у дошкольника основ личностной культуры будущего семьянина, поэтому важно познакомить детей с самого раннего периода с социокультурными нормами, традициями семьи и социума.

В исследовании С. А. Козловой, которое посвящено вопросам освоения дошкольниками окружающего мира, подчёркивается, что необходимо осуществлять процесс воспитания, начиная с раннего возраста,

прививать любовь к родному дому и своей семье, что является важной сферой нравственного воспитания личности [3].

Семья это благодатная среда для того, чтобы сформировать нравственное сознание, чувства и убеждения у детей.

Это обоснованно тем, что, во-первых, она непосредственно является социально-психологическим микроколлективом, основой которого являются самые близкие, основанные на доверии взаимоотношения между родителями и дошкольниками.

Во-вторых, семейная среда – это живое воплощение патриотического сознания для ребёнка в его родителях – матери и отце: понятие родного дома, своего родного места, своего края, его природы, своей Родины.

В-третьих, семейная среда это процесс, в котором непосредственно реализуется внутрисемейное общение между поколениями. В процессе этого общения происходит простой обмен информацией, родители старшее поколение передают детям и внукам свой богатейший духовный опыт, формируют чувства, убеждения, поведение. Каждая семья характеризуется своими традициями, своим опытом по передаче духовного наследия подрастающему поколению.

Как отмечает Н. В. Космачева, семья, как институт ближайшего социального окружения ребёнка, непосредственно обеспечивает его потребности в том, чтобы его принимали таким, какой он есть, признавали его достижения, защищали, оказывали эмоциональную поддержку, уважали и заботились о нём. В семье дети приобретают основы социальных и эмоциональных контактов с окружающими, у них формируются первоначальные нравственные представления. Наличие позитивного эмоционального климата в семье благотворно сказывается на формировании жизненной позиции ребёнка [4].

Семья представляет собой социальную среду, в которой непосредственно обеспечивается первичная социализация дошкольника. Дошкольная образовательная организация активно взаимодействует с семьями дошкольников.

Однако, по мнению О. В. Солодянкиной, в рамках этой работы не всегда можно обеспечить процесс формирования у дошкольников адекватных представлений о семье и основные нравственные представления, для этого нужна единая позиция педагогов и родителей в вопросах воспитания дошкольников [5].

В современном дошкольном образовании организация работы с семьей воспитанников по формированию нравственных представлений и семейных ценностей характеризуется всё большей актуальностью, но, к сожалению, на практике эта работа ограничивается тем, что педагоги оформляют стенды и размещают просветительскую информацию на сайте дошкольной организации.

В настоящее время особым интересом, как у воспитателей, так и у родителей пользуются инновационные формы общения с родителями: Педагогическая лаборатория, Родительская гостиная, Клуб внимательных родителей, Аукцион и др. Они проводятся как телевизионные и развлекательные программы, цель которых, установить неформальный контакт с родителями, привлечь их внимание к детскому саду.

Наиболее популярной формой взаимодействия ДОО с семьёй, является «Педагогическая лаборатория», форма педагогического взаимодействия, которая рекомендована к проведению в начале или в конце года. Во время её проведения обсуждаются вопросы о том, как родители могут участвовать в различных мероприятиях. Либо обсуждаются запланированные мероприятия, либо проводится анализ того, что было сделано, проводится подведение итогов. В начале года целью встречи с родителями является изучение личностных характеристик детей. Родители знакомятся с мероприятиями, запланированными в течение года, выслушивают предложения, обсуждают свою поддержку предлагаемых мероприятий, знакомятся с новыми планами и предложениями детского сада.

«Родительская конференция». На этапе подготовки, перед собранием, родители получают задание по определённой теме с учётом различных позиций исследователей в области педагогики: изучить и проанализировать опыт воспитания детей. Затем, за 2 недели до совместной встречи с педагогом, родители получают материалы по теме конференции и предлагают сами вопросы для обсуждения. Воспитатель представляет несколько концепций по теме, просит родителей прокомментировать некоторые педагогические идеи и утверждения, консультирует и даёт рекомендации по их практическому применению. Самые интересные советы размещаются на стенде «Семейные советы».

«Аукцион». Такая встреча воспитателя с семьями воспитанников может быть проведена как «продажа» советов по определённой теме, в форме игры. Воспитатель знакомит родителей, например, с проблемой «негативизм в поведении детей», организует совместное обсуждение и анализ с родителями, объясняя серьёзность и сложность этого временного процесса у детей. Затем педагог предлагает родителям высказать своё мнение о проблеме и поделиться опытом её решения в своей семье. Такая работа выполняется в игровой форме, и родители получают фишки за каждую подсказку. Советы, набравшие наибольшее количество фишек, могут быть размещены на стенде «Родительский опыт».

Таким образом, успешная целенаправленная работа по формированию образа семьи является итогом совместной работы педагогов и родителей, так как основной транслятор социально-нравственных ценностей для дошкольников, выступает семья.

Список литературы

1. Богданова, О. С. О нравственном воспитании детей / О. С. Богданова, Л. И. Катаева. – Москва : Просвещение, 2013. – 213 с.
2. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р. С. Буре. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 80 с.
3. Козлова, С. А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром / С. А. Козлова. – Москва : Педагогика, 2008. – 182 с.
4. Космачева, Н. В. Проблема формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников / Н. В. Космачева // Детский сад : теория и практика. – 2017. – № 4. – С. 17-26.
5. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей / О. В. Солодянкина. – Москва : Аркти, 2014. – 77с.

Волкова Светлана Юрьевна, воспитатель 1КК, МКДОУ «Детский сад № 8», г. Лиски, Воронежская область

Пышнограева Надежда Юрьевна, воспитатель ВКК, МКДОУ «Детский сад № 8», г. Лиски, Воронежская область

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.14.1

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

С. В. Вьюгина

**ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»**

e-mail:vsazida@mail.ru

Аннотация: в современных условиях мы столкнулись с проблемой развития культуры речи и реализация речевого поведения на занятиях с иностранными студентами. Получая профессиональное образование на русском языке, необходимо выработать у них особое отношение к русскому языку и к российскому обществу.

Abstract: in modern conditions, we are faced with the problem of the development of speech culture and the implementation of speech behavior in classes with foreign students. Russian vocational education requires them to develop a special attitude to the Russian language and to the Russian society.

Keywords: speech behavior, foreign students, mass media, megalopolis speech, functional styles.

Ключевые слова: речевое поведение, иностранные студенты, средства массовой информации, речь мегаполиса, функциональные стили.

Keywords: speech behavior, foreign students, mass media, megalopolis speech, functional styles.

В образовательной среде высшего профессионального образования в последние годы уделяется большое внимание культуре речи обучающихся, получающих образование в российской системе подготовки специалистов. В образовательной системе вуза большим вопросом является развитие речевой культуры и формирование речевого поведения иностранных студентов.

Как нам известно, культура речи является показателем культуры, как отдельного человека, так и всего общества в целом. Современное развитие культуры речи проходит под влиянием двух сил, с одной стороны, отчётливо прослеживается активная линия воздействия на литературную норму со стороны освобождённого потенциала разговорной речи, её продвижение в мировое общение в области культуры, экономики, политики. С другой стороны, существует воздействие на нормы литературного языка, это явление отчётливо прослеживается в СМИ, которое естественным образом отражается в речевом поведении общества.

Молодёжная речь сегодня отражает неустойчивое культурно-языковое состояние нашего общества и, приехав из стран ближнего зарубежья, иностранные студенты сталкиваются современной речью мегаполиса. Эта речь живая, в многообразии её проявлений, призванная регулировать социальные и индивидуальные отношения между людьми. Её характеризуют такие признаки, как непринуждённость, спонтанность, эмоциональность, и эта речь проникает в образовательную среду вуза. В образовательную среду проникает разговорный стиль речи обучающейся молодежи, где огромный пласт молодёжного жаргона, слов-паразитов. Динамичность молодёжного языка – это использование кратких наименований: подземка (подземный транспорт), наличка (наличные деньги), виртуалка (виртуальный мир) и т.д.

Особую роль в формировании речевого поведения иностранных студентов играют и средства массовой информации. Интернет-общение играет свою негативную роль в развитии их речевого поведения. Интернет пространство заполнено мемами, а мемы – это единица культурной информации, состоящими из англицизмов. Англицизмы – слова, заимствованные из английского языка, популярны во всём мире. Этот язык сейчас в моде, нельзя забывать, что в России тенденция заимствования особенно выражена, всем известна, русский язык всегда являлся языком-

вампиром. Как мы видим, и интернет влияет на культуру речи обучающихся.

Нельзя забывать и о компьютерном сленге, язык любителя компьютерных игр представляет собой даже не вариант современного литературного языка с некоторым количеством компьютерного сленга, а является совершенно новым языком, понятным только посвящённым.

Существенное влияние СМИ оказывают также на формирование «языкового» вкуса и языкового идеала. Язык СМИ играет важную роль, как в распространении русского языка, так и в повышении грамотности общества. Учитывая отношение обучающейся молодежи к телевидению, для многих это образец культуры речи. К сожалению, отмена цензуры привела к появлению в прямом эфире спонтанной устной речи, демократизация – к участию в публичном общении лиц, имеющих различное образование и уровень речевой культуры. Многие телепередачи являются антирекламой ведения дискуссий и дебатов между оппонентами.

В стенах Казанского национального исследовательского технологического университета, работая с иностранными студентами, вынуждены обратить внимание на формирование речевой культуры и следить за речевым поведением. Особо актуальным является и изучение функциональных стилей речи, связывая их со статусом говорящего. Необходимо отметить, что в образовательной среде современную русскую речь отличает то, что устная форма общения становится столь же авторитетной и важной, как и письменная.

Русская пословица гласит: «По одежке встречают, по уму провожают», обучающимся объясняем, что умение общаться, построить диалог должны уметь все. Умение общаться – не только речевое поведение человека, это и показатель их профессиональной пригодности будущего специалиста.

В образовательной среде видно разницу между культурой самого языка и культурой речевого поведения. Для получения профессионального образования поступают учиться молодые люди, владеющие только двумя уровнями знаний русского языка: это разговорный стиль современного мегаполиса и средства массовой информации. СМИ прочно вошли в жизнь современного общества, являются мощным средством воздействия на человеческий разум. Будучи динамичным по своей сути, язык СМИ наиболее быстро реагирует на все изменения в общественном сознании, отражая состояние последнего и влияя на его формирование. Именно в языке СМИ легко увидеть те новые тенденции в подходах к изучению языка, которые прослеживаются в современной лингвистике.

По нашему мнению, СМИ должен быть образцом культуры речи, как было в советское время. Культура языка учит пользоваться правильным нормативным языком. В первую очередь помнить о функциональных

стилях литературного языка; уметь склонять числительные; знать, что нужно говорить есть, а не кушать; помнить, что глаголы одеть и надеть имеют разные оттенки значения; что предлог благодаря управляет не родительным, а дательным падежом; что нужно быть в ладах с орфографией и орфоэпией русского языка. Это основа основ, поэтому надо владеть культурой языка – основой культуры речевого поведения [2].

На кафедре обучения на двуязычной основе, проводя занятия по дисциплине «Русский язык и деловые коммуникации», мы особое внимание уделяем чистоте речи, правильности употребления словарного запаса, которые повышают качество культуры речи. При подготовке к будущей профессиональной деятельности выразительность речи любого специалиста не будет совпадать с выразительностью речи политического оратора, это, в первую очередь, связано с ситуацией общения. На рабочем месте решаются производственные вопросы, здесь уже применяется не публицистический, а официально-деловой стиль. Тем более каждая отрасль науки имеет свою терминологию. Именно в образовательной системе вуза будущие профессионалы начинают осваивать терминологическую лексику, работают над развитием культуры речи. Большое значение придаётся владению культурой профессионального общения, готовности применять профессионально-значимые качества, компетенции на практике.

Учитывая, что речевое поведение вырабатывается в течение всей жизни человека, в учебном процессе формирование речевого поведения иностранных студентов является актуальной проблемой. На занятиях мы обязаны привить им уважительное отношение не только к русскому языку, но и всему российскому народу, потому что в основе культуры речевого поведения лежат вежливость и благожелательность.

Таким образом, речевое поведение будущего специалиста связано с этикетом речевого общения. Под речевым этикетом понимаются разнообразные правила речевого поведения, система формул обращения. Степень владения речевым этикетом определяет степень профессиональной пригодности будущего специалиста.

Список литературы

1. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 384 с.
2. Вьюгина, С. В. Воспитание речевого поведения в образовательном процессе вуза / С. В. Вьюгина // Материалы IV международной научно-практической конференции : научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. – Борисоглебск, 28 апреля 2022 г. – Москва : Борисоглебский филиал ВГТУ, 2022. – С. 20-23.
3. Вьюгина, С. В. Культура речи будущего инженера / С. В. Вьюгина // Международная сетевая научно-практическая конференция : «Региональное

развитие : новые вызовы для инженерного образования. – Синергия, 2021». – Казань : КНИТУ, октябрь, 2021. – С. 34-42.

Вьюгина Сазиды Вагизовны, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

УДК37.01 +372.881.111.1
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Е. В. Горбылева

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail: 24071964@rambler.ru

Аннотация: в данной статье рассмотрены подходы к межкультурной профессиональной коммуникации, её компоненты, некоторые аспекты, определяющие мировоззрение специалиста, его культуру и социальное поведение, возможность самореализации и самовыражения в профессиональной сфере. Изучена сущность и структура межкультурной профессиональной коммуникации, которая представляет собой вербальное и невербальное взаимодействие профессионально подготовленных специалистов – представителей различных языков и культур. Автором проанализированы компоненты, входящие в структуру межкультурной профессиональной коммуникации и определены условия осуществления межкультурной профессиональной коммуникации, способствующие лучшему взаимопониманию между представителями разных культур.

Abstract: the paper deals with some approaches to intercultural professional communication, its components, the linguistic and cultural-anthropological aspects that determine the specialist's worldview, culture and social behavior, the possibility of his self-realization and self-expression in the professional sphere. The essence of intercultural professional communication is studied. The author of the paper emphasizes that intercultural professional communication is a verbal and non-verbal interaction of professionally trained specialists who represent different languages and cultures. Some components included in the structure of intercultural professional communication have been analysed. The conditions for the implementation of intercultural professional communication are determined, which contribute to a better understanding between representatives of different cultures.

Ключевые слова: коммуникативная культура; межкультурная коммуникация; межкультурная профессиональная коммуникация;

профессиональная коммуникативная компетенция; профессиональная деятельность.

Key words: communicative culture, intercultural communication, intercultural professional communication, professional communicative competence, professional activity.

Анализ педагогической литературы показал, что, несмотря на расхождения в понимании такого термина, как «коммуникация», многие исследователи рассматривают коммуникацию прежде всего как взаимодействие и признают, что каждый из участников влияет на ход этого взаимодействия. Подчёркивается, что «профессиональная коммуникация» – это не просто передача–получение информации, а создание определённого сообщества людей, объединённых едиными целями и определённой степенью взаимопонимания. Представители таких сообществ (участники коммуникативного процесса) демонстрируют определённую коммуникативную культуру в процессе передачи и восприятия профессионально-ориентированной информации.

Понятие «коммуникативная культура» исследовалось в различных профессиональных сферах. Так, коммуникативная культура преподавателя технического университета занимает центральное место в профессиональном саморазвитии будущих инженеров, стержнем которого является речь. Коммуникативная культура будущего инженера понимается как профессиональное общение субъекта, осуществляющего эффективную и адекватную коммуникативную деятельность, соответствующую целям, нормам и специфике профессиональной деятельности [1]. Коммуникативная культура инженеров как составляющая межкультурной профессиональной коммуникации включает профессиональные и личностные качества, общительность, теоретические знания и практические навыки, которые обеспечивают продуктивность процесса коммуникации в профессиональной деятельности.

Педагогические исследования подтверждают актуальность изучения иностранных языков в техническом университете, так как язык является: 1) средством профессиональной коммуникации; 2) средством культурной коммуникации; 3) условием развития иноязычной компетенций. Иностранный язык как дисциплина в профессиональной подготовке действительно играет важную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых конкурировать на мировом рынке. Поэтому, одной из стратегий обучения иностранному языку в техническом вузе является интеграция иноязычной и профессиональной подготовки.

Анализ педагогических исследований показывает, что изучение способов совершенствования межкультурной профессиональной

коммуникации актуализируется в современной профессиональной педагогике, т.к. именно результаты такого взаимодействия красноречиво говорят о качестве подготовки специалистов технического профиля. Изучение процесса межкультурной профессиональной коммуникации показало, что существует два подхода к пониманию межкультурной профессиональной коммуникации: 1) *лингвистический*; 2) *культурно-антропологический*.

Лингвистический аспект. Сегодня преподавание иностранных языков в технических университетах отличается своей социокультурной и практической направленностью, так как с одной стороны изучение языка неразрывно связано с изучением культурного кода страны изучаемого языка, с другой стороны использование определённых структур и речевых оборотов во многом зависит от специфики социальной жизни представителей коммуникативного процесса. Язык, в основе которого лежат социокультурные структуры, существует в рамках социальной системы, которая отличает образ жизни представителей разных культур. Для активного использования языка как средства общения необходимо изучить его тонкости, специфику, структуру, устойчивые выражения и клише для поддержания разговора и передачи информации, способы сохранения в сознании обучающихся понятий о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в их родной культуре, ни в их родном языке. В условиях профессиональной подготовки специалистов технического профиля необходимо сочетать лингвистическую подготовку с социокультурной, что позволяет лучше понять контекст изучаемых процессов и явлений и обеспечить корректный перевод, понимание обсуждаемых тем и соответствующую реакцию на вопросы собеседника в диалогической речи [2]. С точки зрения лингвистики, коммуникация представляет собой целенаправленную передачу определённого контента с использованием языковых форм (вербальных, невербальных).

Культурно-антропологический аспект. Эволюционные процессы способствовали развитию взаимоотношений между людьми, представляющими разные культурные коды. Суть этих взаимоотношений состоит в передаче информации с использованием языковых форм (вербальных, невербальных). Для осуществления профессиональной деятельности инженер должен владеть основами профессиональной коммуникации, а для успешной реализации межкультурной коммуникации будущий инженер должен иметь не только достаточно высокий уровень лингвистических знаний, умений и навыков, но и высокоразвитые общекультурные и профессиональные компетенции. Кроме того, нужно учитывать и профессиональные мотивы, сформировавшееся мировоззрение специалиста, его культуру и социальное поведение, возможность самореализации и самовыражения в профессиональной сфере.

Необходимым условием осуществления межкультурной профессиональной коммуникации является наличие общего языка у субъектов коммуникации, наличие единого исторического и социокультурного опыта в значительной степени способствует лучшему взаимопониманию. Таким образом, важными составляющими межкультурной профессиональной коммуникации становятся:

1) знание иностранных языков, понимание и предугадывание коммуникативного поведения и национальной психологии собеседника (манеры общения, жестов, экспрессивных выражений, подарков, правил этикета, культуры питания);

2) социокультурные знания о стране собеседника (о традициях, стереотипах);

3) поликультурное воспитание;

4) осуществление поставленных задач в области профессиональной деятельности будущих инженеров.

Это означает, что межкультурное профессиональное взаимодействие требует от будущих инженеров высокого уровня навыков коммуникации, социокультурных знаний, соответствующей поведенческой модели и умения осуществлять задачи в профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции, познание мира профессионального общения и его правил, развитие навыков идентификации и порождение речевых моделей многообразных ситуаций делового сотрудничества есть обучение стратегиям профессионального коммуникативного взаимодействия, адекватного речевого поведения, эффективного воздействия на партнёра. Смысл взаимодействия – средство познания, инструмент действия, способ организация жизни, особый тип отношений между людьми, в которых каждый человек взаимодействует с другим человеком, заставляя его измениться; единственное условие для гармоничного развития природы и личности [4, с. 77-78].

Стратегия развития профессионально коммуникативной компетенции состоит в использовании метода моделирования ситуаций профессионального взаимодействия в учебном процессе, при этом иностранный язык выступает как инструмент социального взаимодействия личности и профессионального коллектива; в нём отражаются все изменения социокультурных факторов, влияющие на иерархию смыслов и ценностей в картине мира личности, её менталитет, прагматические установки. Речь идёт не только о специальном, профессионально ориентированном обучении, но и в первую очередь об обучении специальным речевым моделям, коррекции профессионального дискурса, реализации стратегии коммуникативного взаимодействия в каждой ситуации, направленной на достижение соглашения в решении практических задач [3, с. 2-3].

Анализ структуры межкультурной профессиональной коммуникации показывает, что она состоит из следующих основных компонентов: агента, объекта, инструментов коммуникации и самой коммуникативной деятельности [5]. *Агентом* деятельности может быть физическое лицо, социальная группа, отдельное лицо, общество или человечество в целом. Объект деятельности может быть представлен вещами и конечным продуктом деятельности. *Инструментами* межкультурного профессионального взаимодействия являются средства вербального и невербального общения.

Рассмотрев структуру межкультурного профессионального взаимодействия, можно перейти к обсуждению некоторых факторов успешной реализации межкультурной профессиональной коммуникации. На наш взгляд, определяющими факторами успешной межкультурной профессиональной коммуникации можно считать: 1) наличие минимум двух собеседников, которые чётко представляют свои цели и задачи, имеют определённые культурные ценности и умеют использовать правила системы языка; 2) наличие контекста межкультурного профессионального взаимодействия, который участники понимают и интерпретируют; 3) наличие дискурсивно связанных сообщений, отражающих определённые культурные коды, которые передают значение контекста лингвистическими средствами; 4) наличие мотивов и мотивирующих целей участников для коммуникации; 5) прямая передача дискурсивно связанных сообщений, понимание участниками коммуникативного процесса форм текстового материала.

При этом сообщения могут быть вербальными, невербальными и могут представлять собой дискурсивные практики. Вербальные сообщения могут быть устными, письменными и медиа текстами (бумажными, электронными, аудио, видео). Невербальные сообщения – мимика, поведение, жесты и т.д. Таким образом, содержание общения – процедура с построением и реконструкцией текста, сопровождаемая процессом мышления, воображения, понимания и интерпретации содержания текста. Участники межкультурного профессионального взаимодействия как агенты, представляющие широкое культурное разнообразие, отправляют тексты, содержащие информацию об их культуре и отражающие особенности их национальных культур.

Успех или неудача профессионального межкультурного взаимодействия как совместной деятельности зависит от инициативности его участников, определяемых его ценностями. Ценности являются причинами разных поведенческих моделей, т.е. человек по-разному действует в ситуации, сообразно его ценностям, которые влияют на образ мышления и, как следствие, влияют на результат межкультурной профессиональной коммуникации [6]. В педагогической науке существует

мнение, что участники межкультурной профессиональной коммуникации на индивидуальном уровне или на уровне профессионального общения демонстрируют общие ценности, которые любой человек склонен иметь независимо от его национальной культуры. Таким образом, готовность к межкультурной профессиональной коммуникации определяется во многом ценностями человека, влияющими на его мировоззрение, личностный и профессиональный рост.

Обобщая результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что зарубежные и отечественные исследователи рассматривают межкультурную профессиональную коммуникацию как процесс, при котором участники принадлежат к разным культурам, принимают отличия людей из разного культурного окружения и достигают профессиональные цели, используя лингвистические, общекультурные и профессиональные компетенции. Другими словами, межкультурная профессиональная коммуникация это вербальное и невербальное взаимодействие профессионально подготовленных специалистов – представителей различных языков и культур, которые строят общение, основываясь на общечеловеческих и культурных ценностях.

Список литературы

1. Ezhova, T. V. Pedagogical conditions of formation of professional and communicative culture of future engineering by means of training. / T. V. Ezhova, A. N. Popov // Modern problems of science and education. – 2017. – №2. – P. 150-150.
2. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы V Международной конференции, посвященной 90-летию образования Белорусского государственного университета, 28 октября 2011. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – 191 с.
3. Нестерова, Л. А. Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке будущих специалистов // Концепт. –2014. – Спецвыпуск № 08 ART14601. – 0,3 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14601.htm> (дата обращения: 03.02.2023)
4. Yezuytov, A. N. The philosophy of interaction: an explanation of inexplicable. – St.Petersburg, 1995. – V.I.
5. Kagan, M. S. Human activities. (System Analysis) / M. S.Kagan. – Moscow: Politizdat, 1974.
6. Sagatovskiy, V. N. Philosophy of developing harmony: philosophical foundations of world view. Part 3: Anthropology / V. N. Sagatovskiy. – St. Petersburg: Petropolis, 1999.

7. Schwartz, T. New Directions in Psychological Anthropology/ T.Schwartz, G. M. White, C. A. Lutz. – Cambridge: Cambridge University Press. – P. 324-349.

Горбылева Елена Владимировна, ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 373.2

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА
ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ
СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

А. А. Долгова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: dolgovaanna@bk.ru

Аннотация: в статье раскрывается содержание понятия «социальный опыт», рассматриваются различные подходы к структуре социального опыта дошкольников. В качестве эффективного средства формирования социального опыта дошкольников, являющегося основным продуктом социализации, предлагается сюжетно-ролевая игра. Рассматриваются методические аспекты руководства сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста.

Abstract: the article reveals the content of the concept of «social experience», discusses various approaches to the structure of the social experience of preschoolers. As an effective means of forming the social experience of preschoolers, which is the main product of socialization, a story-role-playing game is proposed. The methodological aspects of the management of the plot-role-playing game of preschool children are considered.

Ключевые слова: дошкольники, социальный опыт, структура социального опыта, сюжетно-ролевая игра.

Keywords: preschoolers, social experience, structure of social experience, story-role-playing game.

Дошкольному возрасту отводится важная роль в социализации человека, которая проходит на протяжении всей его жизни и охватывает все процессы воздействия на него со стороны социума. Отсутствие знаний, представлений о правилах и нормах поведения в различных ситуациях, навыков коммуникации затрудняет процесс социализации дошкольников.

Раскрытию различных аспектов социализации дошкольников и формированию у них определённых знаний о социальной действительности посвящены исследования М. И. Богомоловой, Н. А. Вальнер,

У. Б. Гаджиева, Р. И. Жуковской, С. А. Козловой, В. И. Логиновой и др. Социализация дошкольника, по утверждению Н. А. Вальнер, – «это целенаправленный процесс создания и реализации оптимальных условий для духовно-нравственной адаптации индивида к традициям социума, формирование у ребёнка потребности в саморазвитии» [1, с. 7]. Изучаются возможности социализации дошкольников средствами социально-культурной деятельности (Е. П. Арнаутова, Т. Н. Доронова, О. Л. Князева, С. А. Козлова, Р. М. Чумичева, Н. И. Яковлева и др.). Важную роль в процессе социализации и усвоении социального опыта детей учёные отводили игре (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Е. Г. Овечкин, Е. А. Флерина, Д. Б. Эльконин и др.).

Социальный опыт ребёнка является основным результатом и продуктом социализации. Изменения, происходящие в социуме, неизбежно влияют на процесс формирования социального опыта дошкольников.

Л. Н. Макарова и И. А. Пахомов придерживаются следующего определения: социальный опыт – это «комплекс осознанных и неосознанных мотивационных установок, суждений, которые ребёнок использует для объяснения и понимания феноменов, существующих в социальном пространстве, набора усвоенных ребёнком типов различной социально значимой деятельности, включая коммуникативное поведение, и эмоционального опыта пребывания в различных социальных ситуациях» [4, с. 101].

Социальный опыт дошкольника, по мнению С. В. Онощенко, «выражается в социальных представлениях и понятиях, отношении к социальной сфере жизнедеятельности взрослых, признаках общественной мотивации поведения и навыках социального функционирования» [3, с. 10].

Среди исследователей нет однозначного мнения по поводу структуры социального опыта дошкольников. Социальный опыт дошкольника, по мнению С. В. Онощенко, структурно представлен тремя компонентами: информационно-ориентационным (наличие знаний об окружающих социальных объектах, об основных социальных ролях человека и о нормах взаимодействия в социуме), мотивационно-потребностным (интерес к социальной жизни взрослых, общественная мотивация поведения в жизненной ситуации) и деятельностным (владение навыками ролевого функционирования и социального взаимодействия) [3].

Структура социального опыта в исследовании Л. Н. Макаровой и И. А. Пахомова представлена следующими компонентами: когнитивным (имеющиеся знания о социуме), мотивационным (мотивы установления дошкольником социальных отношений и организации усвоенного социального опыта) и поведенческим (осуществление различных видов детской деятельности, прежде всего коммуникативной) [4].

Особая сензитивность ребёнка дошкольного возраста к усвоению социального опыта во многом детерминирована становлением произвольности поведения и деятельности, формирующейся только в социуме и связанной с культурой общества.

Несмотря на достаточную изученность проблемы социализации дошкольников, по-прежнему открытыми вопросы, раскрывающие воспитательный потенциал социальных институтов и средств формирования социального опыта в дошкольном возрасте.

Главными социальными институтами для дошкольника выступают семья, играющая определяющую роль в личностном становлении индивида, и дошкольная образовательная организация. И. А. Пахомов указывает на «снижение влияния семьи в качестве источника формирования социального опыта ребёнка» [4, с. 135].

В дошкольной образовательной организации взаимоотношения ребёнка со сверстниками и взрослыми, не являющимися членами семьи, выходят на новый уровень, приобретают черты системности. Специальная организация воспитательно-образовательного процесса в ДОО направлена на решение целого комплекса задач: ознакомление детей с окружающей действительностью, социально-личностное развитие, приобщение к обучающей игре и др.

Заслуживает внимания точка зрения С. В. Онощенко, согласно которой эффективным средством формирования социального опыта дошкольников является игрушка как значимый атрибут игры ребёнка, знакомящий его с окружающим миром и миром взаимоотношений в социуме. По словам автора детская игрушка «обладает значительным социально-педагогическим потенциалом, который заключается в воплощённом в её форме и функциях социальном опыте старших поколений и реализуется в процессе игровой деятельности с игрушками-копиями людей и аналогами природных, социокультурных, бытовых и технических объектов с помощью таких механизмов, как идентификация со взрослыми и подражание их ролевому функционированию (профессиональному, сюжетно-бытовому, досуговому), в том числе оперированию необходимыми для этого вещами» [3, с. 10].

По нашему мнению, важным средством формирования социального опыта дошкольников являемся сюжетно-ролевая игра. Игра, будучи социально-историческим феноменом, является отражением социальной действительности, выступает важным фактором всестороннего развития ребёнка, его социализации.

О. Н. Равиловой обозначены следующие методические аспекты организации игровой деятельности детей: «планируя работу по руководству сюжетно-ролевыми играми детей, педагогу необходимо предусматривать обогащение содержания игры, расширение игрового опыта детей. Большое

внимание педагог должен уделять развитию творческих способностей детей, формированию положительных взаимоотношений, формированию предпосылок к социально-личностному развитию» [5, с. 24].

При организации сюжетно-ролевой игры считаем целесообразным использование разнообразного игрового материала с учётом зафиксированных в нём тенденций воздействия на сознание ребёнка, стандартов и особенностей социокультурной жизни.

В детской игротеке, в частности, для сюжетно-ролевой игры «Дочки-матери» должны быть представлены разные типы кукол, представляющих различные стороны современной жизни. Также следует нивелировать негативное влияние на социальное развитие современной девочки таких кукол как, например, Барби, Bratz, Винкс, выступающих своего рода внешними символами сексуальности, и в меньшей степени готовящих её к выполнению женской социальной роли. Важно, чтобы влияние указанных кукол на процесс формирования социального опыта девочек не было определяющим, а было дополнено игрушками, позволяющими приобрести опыт материнства, родительства, семейно-бытовой и профессиональной деятельности. Тот же пупс-ребёнок, требующий заботы, родительского внимания, является источником жизненно важного социального опыта и социально ценных жизненных ориентаций.

Сюжетно-ролевая игра претерпевает существенные изменения на протяжении дошкольного возраста: увеличивается число участников, усложняется сюжет и игровые действия. Старшие дошкольники проявляют инициативность в выборе темы для сюжетно-ролевой игры, самостоятельно распределяют роли между её участниками, развивают сюжет на основе имеющегося опыта социального взаимодействия (жизнь семьи, детского сада, труд и отдых людей, яркие социальные события и др.). К старшему дошкольному возрасту дети способны комбинировать знания об окружающих объектах социальной реальности, полученные из разных источников, и отражать их в едином сюжете игры, тем самым существенно расширяя свой социальный опыт. Руководство сюжетно-ролевой игрой старших дошкольников не предполагает непосредственного вмешательства в её ход, а осуществляется путём обогащения знаний представлениями об окружающем социуме, обновления игровых материалов.

Таким образом, педагогу ДОО следует активнее использовать потенциал сюжетно-ролевой игры как эффективного средства формирования социального опыта дошкольников, являющегося основным продуктом социализации. Осуществляя методически грамотное руководство сюжетно-ролевой игрой дошкольников, педагог обогащает её содержание и диапазон сюжетов и ролей на основе расширения их собственного жизненного опыта, формирует интерес к социальному миру, способствует получению и расширению знаний о социальных явлениях.

Список литературы

1. Вальнер, Н. А. Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях : 22.00.04 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук / Н. А. Вальнер. – Москва, 2006. – 22 с.
2. Онощенко, С. В. Игрушка как средство формирования социального опыта дошкольников : 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / С. В. Онощенко. – Тамбов, 2009. – 22 с.
3. Пахомов, И. А. Факторы формирования социального опыта дошкольников/И. А. Пахомов // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. –2020. –Т. 25. –№ 185. –С. 130-139.
4. Макарова, Л. Н. Сущность и структура социального опыта дошкольников/Л. Н. Макарова, И. А. Пахомов // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. –2020. –Т. 25. –№ 186. –С. 94-103.
5. Равилова, О. Н. Формирование социально-личностного опыта дошкольников в игровой деятельности / О. Н. Равилова // Дети и детство в современном провинциальном социуме. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Саранск, 30 сентября 2021 г.). – Саранск : Мордовский государственный педагогический ун-т им. М. Е. Евсевьева, 2021. –С. 20-25.

Долгова Анна Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 37.012

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Ендовицкая

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: endovitskaya_e_a@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования правовой культуры в старшем школьном возрасте в организациях дополнительного образования, разработанность и актуальность исследуемой проблемы. Исследуя указанную проблему, мы выявили особенности и определены

условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования. Автор раскрывает этапы реализации общеразвивающей программы дополнительного образования «Фемида».

Abstract: the article deals with the problem of the formation of legal culture in senior school age in organizations of additional education, the development and relevance of the problem under study. Exploring this problem, the features were identified and the conditions were determined that ensure the effectiveness of the process of forming the legal culture of older students in organizations of additional education. The author reveals the stages of implementation of the general developmental program of additional education «Themis».

Ключевые слова: старший школьник, организации дополнительного образования, правовая культура, формирование правовой культуры.

Keywords: senior schoolchild, organizations of additional education, legal culture, formation of legal culture.

Произошедшие в последние десятилетия в нашем обществе политические, социальные и экономические преобразования не могли не отразиться на духовно-нравственной сфере подрастающего поколения. Как показывает практика, причинами правонарушений и противоправных действий, совершаемых старшими школьниками, являются отсутствие или недостаток знаний об административной и уголовной ответственности, опыта в сфере социально-правовых отношений [2]. В настоящее время в общеобразовательных организациях проблеме правового воспитания школьников уделяется значительное внимание.

Большую роль в решении задач формирования правовой культуры старших школьников, на наш взгляд, играет дополнительное образование, которое обеспечивает интеграцию различных субъектов образовательного процесса и обладает значительными возможностями.

Понятие «культура» в научной литературе рассматривалось как форма социальной жизни общества (Л. С. Выготский, Ю. М. Лотман, Н. З. Чавчавадзе и др.). Исследования Е. В. Владимировой, Л. Н. Николаевой, Л. А. Петручак и др. посвящены вопросам формирования правовой культуры личности. Проблемы правового воспитания анализируются в работах И. В. Клочко, О. В. Лишина, Е. И. Мещеряковой, Т. Ю. Смоловой, М. В. Харникова, И. Я. Эльмурзаева и др. Педагогические возможности организаций дополнительного образования в решении задач правового воспитания старших школьников раскрыты в исследованиях М. Г. Бариновой, Л. А. Герасимовой, Т. Н. Гущиной, О. Ю. Сергеевой, С. И. Раманаускайте, Л. А. Турик, Е. В. Харитоновой и др.

Анализ педагогической литературы и практики, личный опыт, позволяют сделать вывод, что образовательная деятельность в организациях

дополнительного образования в настоящее время не в полной мере отвечает задачам формирования правовой культуры старших школьников [1]. Проблема формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования требует поиска эффективных подходов, обоснования принципов, педагогических условий, форм и методов, обеспечивающих эффективность этого процесса.

Под правовой культурой старших школьников мы понимаем интегративное личностное образование, определяемое особенностями возрастного периода, включающее совокупность правовых знаний, установок, убеждений, социально значимых, обеспечивающих нравственную позицию, осмысленное принятие правовых норм, выражающееся в социально ориентированном, правомерном поведении и деятельности [3].

В ходе исследования проблемы формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования были выявлены следующие особенности: добровольный характер участия старших школьников в творческом объединении; вариативность и нестандартность содержания и форм организации образовательного процесса и видов деятельности обучающихся; разнообразие субъектного образовательного взаимодействия, направленного на удовлетворение потребности обучающегося в доверительном общении, построенном на взаимном уважении и доверии, искреннем принятии друг друга, ситуации сотворчества и партнёрства педагога дополнительного образования и обучающегося, обстановке сотрудничества; характер образовательной деятельности, направленной на развитие социально-правовых качеств старших школьников; учёт специфики проявления правовой культуры в различных видах деятельности дополнительного образования [3].

Особенности формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования обусловлены спецификой образовательного процесса. Кроме того, на наш взгляд важным фактором формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования выступает личность педагога, его готовность к сотрудничеству с ними.

Процесс формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования будет проходить наиболее эффективно при следующих условиях: направленность образовательного процесса на осознание и субъективизацию правовых ценностей; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, их индивидуального социально-правового статуса; создание благоприятного социально-психологического климата, способствующего реализации субъект-субъектных отношений педагога и старших школьников; применение активных методов обучения, организация межведомственного и

сетевого взаимодействия всех субъектов правового просвещения и правового воспитания [3].

Нами была разработана программа формирования правовой культуры старших школьников «Фемида», включающая в себя следующие направления деятельности: правовое обучение, правовое просвещение, приобщение к юридической практике, правовое самообразование. Программа «Фемида» реализовывалась поэтапно с использованием форм, методов, технологий и средств формирования правовой культуры.

Теоретико-ориентировочный этап: расширение правовых знаний, формирование готовности и способности к овладению этими знаниями с использованием различных интерактивных форм: проблемная лекция, лекция-провокация, лекция-диалог, анализ личных и социальных примеров, использование средств массовой информации и коммуникации, а также художественной культуры и искусства. Как наиболее эффективное можно отметить практическое занятие «Экскурс в историю государства и права России», подготовленное по материалам отечественных художественных фильмов: «Александр Невский», «Иван Грозный», «Господа присяжные», «Мы из будущего», «Место встречи изменить нельзя», «12», «Сволочи» и др.

Операционально-деятельностный этап был направлен на формирование у обучающихся уважительного отношения к праву, позитивных правовых установок, мотивации на законопослушное, правомерное поведение. Предпочтение отдавалось проведению специалистами правовых лекториев в рамках сетевого и межведомственного взаимодействия. Приоритетной формой организации обучения являлся различные интерпретации образовательного интенсива («Правоохранители XXI века», «Дороги, которые мы выбираем»). Занятия были направлены на систематизацию знаний в области права и получение навыков правомерного поведения при осуществлении социально-значимой деятельности. На этом этапе в качестве основных использовались следующие формы проведения занятий: мозговой штурм, деловые и ролевые игры, ролевое проигрывание ситуаций правового содержания, моральная дилемма и др. Как наиболее эффективные можно выделить правовой батл «Право – инструкция по применению» и квест «Зарядка со стражами порядка».

Этап самореализации и самооценки предполагал приобретение и расширение социально-правового опыта, контроль и оценку своего поведения и поведения других людей с позиции правовых норм. Достижение цели данного этапа обеспечивалось участием старших школьников в социально-значимой деятельности: участие в региональном конкурсе лидеров детских организаций, волонтерская деятельность, организация и проведение молодёжного форума муниципального уровня

«Вектор развития», подготовка и проведение конкурса для старшеклассников городских школ «День Конституции РФ» и др.).

Результат реализации вышеуказанных этапов формирования правовой культуры старших школьников в организации дополнительного образования – приобретение и расширение правовых знаний; умение ими оперировать, давать оценку фактам и явлениям общественной жизни с точки зрения правовых норм; формирование ценностного отношения к праву; мотивация на законопослушное поведение.

Авторская общеразвивающая программа дополнительного образования «Фемида», её содержание, формы, методы, технологии и средства, выявленные особенности и педагогические условия формирования правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования апробированы в образовательном процессе МКУДО «Центр внешкольной работы» г. Поворино Воронежской области в период с 2019 по 2022 годы и подтвердили свою эффективность.

Список литературы

1. Ендовицкая, Е. А. Основные принципы формирования правовой компетентности старших школьников в организациях дополнительного образования / Е. А. Ендовицкая // Педагогическое образование: методология, теории и технологии (посвящается 100-летию кафедры педагогики ВГУ) : Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, Воронеж, 17–18 февраля 2022 года / под общей ред. Л. В. Ковтуненко, Л. А. Кунаковской, О. Б. Мазкиной. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2022. – С. 67-70.
2. Ендовицкая, Е. А. Типология и методы формирования правовой компетентности подростков и старших школьников в условиях дополнительного образования / Е. А. Ендовицкая, О. Е. Ермакова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 143-148.
3. Ендовицкая, Е. А. Формирование правовой культуры старших школьников в организациях дополнительного образования : 13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Е. А. Ендовицкая. – Воронеж, 2023. – 23 с.

Ендовицкая Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных наук Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373

СОЦИАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

О. Е. Ермакова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: ermakova770@mail.ru

Аннотация: в статье подчёркивается междисциплинарный характер понятия «социальная активность», находящегося в фокусе исследований различных наук: философии, социологии, педагогики и психологии. Социальная активность рассматривается как неотъемлемая составляющая полноценной жизни человека, условием его существования в обществе. Подчёркивается необходимость усиления социальной активности подростков за счёт активного вовлечения их в различные формы социально значимой и досуговой деятельности с целью предотвращения негативного влияния социума.

Abstract: the article emphasizes the interdisciplinary nature of the concept of «social activity», which is the focus of research in various sciences: philosophy, sociology, pedagogy and psychology. Social activity is considered as an integral component of a person's full-fledged life, a condition for his existence in society. The necessity of strengthening the social activity of adolescents through their active involvement in various forms of socially significant and leisure activities in order to prevent the negative influence of society is emphasized.

Ключевые слова: социализация, социальная активность, подростки, социально-значимая деятельность.

Keywords: socialization, socialactivity, teenagers, sociallysignificantactivity.

Кризисные явления мирового масштаба охватили все сферы жизни современного общества: политическую, экономическую, культурную, во многом предопределяя будущее нашей цивилизации. Новый глобальный кризис в свою очередь порождает транзитивность в социальной сфере, следствием чего является неопределённость и изменчивость процессов развития, размывание эталонов и норм, лабильность социальных представлений и ценностей. Всё это не может не сказаться на наиболее уязвимых членах социума – детях и подростках, поскольку задаёт новый вектор в траектории процесса их социализации.

Изучению психолого-педагогических аспектов процесса социализации современных подростков уделено серьёзное внимание в работах Е. М. Дубровской, М. Ю. Григорьевой, О. А. Ещеркиной, В. Г. Казанской, М. Л. Литвякова, Ю. М. Малащенко, А. Н. Нестерова, Е. В. Поневаж, Д. П. Ткаченко, С. А. Чернышёва и других исследователей. В частности, Д. П. Ткаченко отмечает, что «дефицит навыков понимания и

управления своими и чужими эмоциями делают подростков более уязвимыми к воздействию социальных стрессоров, что может привести к негативному восприятию окружающих и себя, повысить конформность и сформировать внешний локус контроля. Это представляется нам одним из наиболее тревожных фактов, связанных с транзитивностью, так как подобного рода тенденции могут отрицательно сказаться на дальнейшей социальной активности молодых людей, их творческом и личностном росте» [4, с. 27].

Исследователями показано влияние различных организованных форм деятельности на социализацию подростков: общественная деятельность (Е. А. Крохина, Н. А. Птицына и др.), деятельность детских общественных объединений (Т. Н. Искандирова и др.).

Важным фактором успешной социализации подростков в транзитивном мире является социальная активность. Ведь для того, чтобы приспособиться к жизни в условиях неопределённости, крайней изменчивости современным подросткам недостаточно просто соблюдать определённые нормы и разделять общие для всех ценности.

Активность как форма существования материи в высшей форме своего существования – социальной – является неотъемлемой составляющей полноценной жизни человека, условием его существования в обществе.

Понятие «социальная активность» является междисциплинарным и находится в сфере интересов исследователей различных наук: философии (Н. Я. Доронина, М. М. Еншин, Г. А. Зыкова, М. П. Прончатова, В. П. Ушаков, Е. В. Хайрулина, В. М. Чиждова, Г. С. Широкалова и др.), социологии (О. В. Асеева, А. И. Балог, Е. А. Крохина, А. А. Николаева, С. Ю. Сергеева и др.), педагогики (А. Н. Анохин, С. Б. Бурбаева, В. В. Зинченко, С. С. Керкис, Т. Н. Мальковская, Н. В. Милованова, Е. Г. Семенова, О. Д. Чугунова и др.), психологии (Е. И. Власова, А. В. Григорьев, Г. В. Новикова, М. Н. Усманова и др.). Междисциплинарный характер рассматриваемого понятия подчёркивает его разноплановость и сложность, что находит выражение в отсутствии однозначного подхода к его трактовке.

С позиции философского подхода и с опорой на исследования Г. С. Широкаловой социальная активность есть некое сложное «специфическое социальное явление, не сводимое к социальной деятельности, социальным потребностям, ценностным ориентациям, социальным установкам и т.д.» [5, с. 11].

Социологический аспект социальной активности позволяет рассматривать её как ресурс развития общества в целом и отдельной личности в частности. Так С. Ю. Сергеевой «под социальной активностью объединений граждан понимается социально обусловленная совместная

организованная система активностей взаимодействующих индивидов, направленная на сознательное преобразование окружающей действительности» [3, с. 7]. При этом автор допускает, что социальная активность может носить конструктивный или деструктивный характер в зависимости от того в какой мере ценности и ориентации субъекта соотносятся с общепринятыми ценностями общества, изначально не имеет позитивной или негативной направленности [3].

Психология и педагогика исходит из рассмотрения социальной активности в качестве детерминанты психического развития человека, его личностного и профессионального становления. Под социальной активностью подростков в исследовании И. В. Колесова понимается «стратегия их социального поведения, проявляющаяся в сознательной установке на социально одобряемое поведение и социально значимую деятельность, освоение взрослых социальных ролей, позволяющих им успешно адаптироваться в социуме, осуществлять его преобразование, а так же самореализовываться на основе интересов и ценностей общества» [2, с. 7-8].

В определении, данном И. А. Акопянции А. Ю. Куриным, социальная активность характеризуется как «системное личностное образование, отражающее глубину взаимоотношений человека с обществом и позволяющее усваивать и реализовывать заложенные в социуме возможности развития личности» [1, с. 88]. По мнению авторов, социальная активность реализуется посредством реализации социально-значимой деятельности.

Анализ имеющихся в педагогике определений социальной активности позволяет констатировать, прежде всего, акцент на её позитивную направленность, отвечающую ценностям и нравственным ориентирам социума. Социальная активность представляет собой социально-полезные действия подростка по осознанному освоению социальных норм, правил, ценностей, обязанностей, обеспечивающие самореализацию личности, возможность стать полноценным членом общества. Социальная активность подростка с позиции психолого-педагогической науки в отличие от социологического подхода не может носить деструктивный характер. Поэтому столь громко заявившее о себе в последнее время молодёжное течение, именуемое как «ЧВК Редан», нельзя считать проявлением социальной активности подростков. Подростки, считающие себя представителями данной агрессивной субкультуры, ведут себя вызывающе, анонсируют массовые драки с представителями других подростковых и молодёжных формирований.

Целенаправленное влияние на социальную активность подростков может осуществляться посредством детского общественного объединения (О. Д. Чугунова), культурно-досуговой деятельности (Т. А. Турбина),

дополнительного образования (Т. И. Левкина, Е. Г. Семенова), организаторской деятельности (Г. С. Винокурова, Т. П. Гаврилова), волонтерской деятельности (Л. П. Конвисарева), общественно-политической литературы в условиях библиотеки (А. А. Бурдина), туризма (А. Н. Анохин).

Активное вовлечение подростков в различные формы социально значимой деятельности (социальные проекты, благотворительные акции, волонтерство и др.), внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительная, досугово-развлекательная, туристско-краеведческая и др.) будет способствовать их успешной самореализации и социализации. Недостаточный уровень социальной активности, напротив, может негативно отражаться на их личностном и социальном развитии, создавая трудности для освоения социальных ролей, полноценного функционирования личности в социуме.

Таким образом, проблема социальной активности подростков является междисциплинарной, находящейся в фокусе исследования различных наук: философии, социологии, педагогики и психологии. Психолого-педагогический аспект социальной активности подростка подчёркивает её позитивную направленность, отвечающую ценностям и нравственным ориентирам социума. Усиление социальной активности подростков за счёт активного вовлечения их в различные формы социально значимой и досуговой деятельности поможет предотвратить негативное влияние социума.

Список литературы

1. Акопянц, И. А. Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья // И. А. Акопянц, А. Ю. Курин // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 186. – С. 86-93.
2. Колесов, И. В. Формирование социальной активности подростков средствами клубной деятельности :13.00.02 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И. В. Колесов. – Тамбов, 2017. – 25 с.
3. Сергеева, С. Ю. Социальная активность объединений граждан в современном российском обществе : 22.00.04 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата социологических наук / С. Ю. Сергеева. – Самара, 2016. – 30 с.
4. Ткаченко, Д. П. Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе : 19.00.13 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Д. П. Ткаченко. – Москва, 2020. – 30 с.

5. Широкалова, Г. С. Социальная активность : интерпретация понятия и проблемы социологического измерения (теоретико-методологические аспекты) : 09.00.01 : диссертация на соискание учёной степени кандидата философских наук / Г. С. Широкалова. – Москва, 1984. – 200 с.

Ермакова Ольга Евгеньевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.1

**РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
РЕБЁНКА: ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ**

А. А. Каплина

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический
университет», МБУДО ДШИ № 1 г. Воронеж
e-mail: anna.petranina@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные понятия развития духовно-нравственных качеств ребёнка. Приводятся разнообразные трактовки термина «развитие личности». Отмечается различие между духовностью и нравственностью. Особое внимание уделяется характеристике духовно-нравственных качеств личности.

Abstract: the article discusses the basic concepts of the development of spiritual and moral qualities of a child. Various interpretations of the term «personality development» are given. The difference between spirituality and morality is noted. Special attention is paid to the characteristics of spiritual and moral qualities of a person.

Ключевые слова: духовно-нравственные качества, духовность, нравственность, развитие личности.

Keywords: spiritual and moral qualities, spirituality, morality, personality development.

Развитие духовно-нравственных качеств личности – это одна из основных задач целенаправленной деятельности педагога, влияющей на воспитание различных способов поведения, взглядов, убеждений ребенка. Понятия «духовно-нравственное воспитание» и «развитие духовно-нравственных качеств» являются одними из самых обсуждаемых в педагогике. При этом прослеживается широкое варьирование их смысла и содержания, имеет место субъективизм в их трактовке и понимании. Понятие «развитие духовно-нравственных качеств» составляют такие смысловые элементы, как «воспитание», «духовность», «нравственность»,

«качество личности», «развитие». Поэтому требуется рассмотрение отдельно каждого из этих понятий [1].

«Духовность» и «нравственность» – понятия не тождественные, но взаимообусловленные. Нравственность – это совокупность правил, норм, определяющих сознание и поведение человека. Понятие «нравственность» связано с внешними проявлениями духовных и душевных качеств человека, необходимых для жизни в обществе, например, в вежливости, благоприличии и т. п. Духовность же – это понятие сакральное, не подвластное научным исследованиям, более основана на вере. Под духовностью понимается высшая способность души, внутренняя составляющая человека, которая может быть сокрыта от постороннего взгляда, но может проявляться в таких добродетелях, как вера, надежда, любовь, красота, истина, благодать, чистота, умиротворенность, смирение [1].

«Дух» – корень слова «духовность». В переводе с латинского («spirit») и греческого («anemos») языков «дух» означает «движущийся воздух», «дыхание», «дуновение». Понятия «дух» и «душа» пытались анализировать Платон, Аристотель, а также религиозные учителя, такие как, Августин, Фома Аквинский. Проблему духовности подробно рассматривали известные русские мыслители С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, С. Л. Франк, В. С. Соловьев [1].

В педагогической науке особо актуальна взаимная связь нравственности и духовности, выраженная в устоявшемся понятии «духовно-нравственное воспитание», где духовность – это целое, нравственность – часть. Целью духовного развития в области нравственности является подчинение эмоциональной сферы высшим духовным задачам. То есть, духовность – это высший уровень развития и саморегулирования человека, сопряженный с идеальными человеческими ценностями, а нравственность – это система внутренних прав человека, базирующаяся на гуманистических ценностях [2].

В процессе духовно-нравственного воспитания ребёнка происходит усвоение им духовно-нравственных знаний, норм, законов. Развитие духовно-нравственных качеств личности оказывает несомненное влияние на его образ мышления, поведение, эмоциональную и интеллектуальную сферы, на разнообразные виды деятельности. Учёба, игра, работа по дому и другие какие-либо занятия ребёнка являются областью проявления положительных или отрицательных качества личности.

Само понятие «качество» в словаре С. И. Ожегова толкуется как какая-либо характеристика, преимущество, уровень пригодности того или иного объекта [3]. В. И. Даль трактует «качество» как множество свойств и специфических черт, которые отличают какой-либо объект от других [4]. В педагогическом словаре понятие «качества личности» определяется как

совокупность всех компонентов личности, которые определяют её поведение в социальной и природной среде [2]. Под качествами личности понимаются обусловленные, усвоенные привычки человеческих действий [5]. То есть можно сказать, что духовно-нравственные качества – это совокупность принятых и усвоенных человеком добровольно и правильно применяющихся в жизнедеятельности духовно-нравственных норм, которые определяют его поведение, мысли, открытость для других, готовность прийти на помощь [1].

Духовно-нравственные качества личности можно рассматривать в следующих ракурсах:

- по отношению к Родине: чувство патриотизма, ответственности, долга перед Родиной, уважение к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, уважение к закону и правопорядку, гуманное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде и т. д.;

- по отношению к людям и обществу: устремлённость к добру, благожелательность, любовь, сочувствие, терпение, понимание, милосердие, сострадание, справедливость, ответственность, честность, щедрость, чуткость, отзывчивость, послушание, уважение к старшему поколению, взаимное уважение, забота, бережное отношение, самоотверженность, кротость, миролюбие, верность, умение дорожить дружбой и т. д.;

- по отношению к труду, деятельности: трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, прилежание в учёбе и т. д.;

- по отношению к культуре, искусству, религии: бережное отношение к искусству, культуре, традициям, чувство эстетики и красоты, благоговейное отношение к религиозным святыням и т. д.;

- по отношению к самому себе: самосовершенствование, требовательность, самокритичность, скромность, стыдливость, простота, приобщение к здоровому образу жизни, бережное отношения к здоровью и т. д. [1].

Термин «развитие» имеет довольно много различных толкований и определений. В научном мире он объясняется как «движение от старого к новому, от низшего к высшему, от простого к сложному» [6, с. 3]. Во множестве других определений «развития» так или иначе, варьируются данные постулаты. К. Д. Ушинский рассматривал развитие человека с точки зрения образования и воспитания. Главный фактор человеческого развития, по мнению великого педагога, заложен именно в основе воспитания. Ушинский считает развитие ведущей характеристикой организма человека, в природной основе которой лежит стремление к деятельности, к совершенству [7].

Выдающийся ученый П. Ф. Лесгафт усматривал неразрывную связь между духовным и физическим развитием человека. По его мнению, необходимость установки научных положений для физического развития должно стать основой для научного обоснования умственного и нравственного развития ребёнка [8].

У Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова понятие «развитие личности» трактуется как процесс, направленный на закономерное изменение личности в зависимости от ее социализации. Посредством социализации ребёнок взаимодействует с окружающим миром, благодаря чему овладевает различными человеческими достижениями. В ходе данного процесса складываются способности, воспроизводящие в личности ребёнка исторически сложившиеся качества человека, «овладение действительностью у ребёнка осуществляется в его деятельности системой мотивов, присущих данной личности, при посредстве взрослых: тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии его личности» [2, с. 385].

Из выше сказанного следует, что развитие личности – это процесс количественных и качественных изменений личности под воздействием различных внешних и внутренних социальных и природных факторов [1].

Таким образом, развитие духовно-нравственных качеств ребёнка – это процесс, который направлен на целостное совершенствование личности и способствует становлению позитивного отношения человека к Родине, обществу, окружающим людям, к труду, собственным обязанностям, к самому себе. Процесс развития духовно-нравственных качеств личности основан на осознании и принятии духовно-нравственных ценностей, формировании духовных потребностей личности и нравственных мотивов поведения, которые лежат в основе процесса духовно-нравственного воспитания ребёнка.

Список литературы

1. Каплина, А. А. Развитие духовно-нравственных качеств младших школьников в православной гимназии средствами хорового пения : выпускная квалификационная работа магистра / А. А. Каплина. – Воронеж, 2021. – 158 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : MapT; Ростов-на-Дону : MapT, 2005. – 448 с.
3. Ожегов, С. М. Толковый словарь русского языка / С. М. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – URL : <https://slovarozhegova.ru> (дата обращения : 23.02.2023).
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Москва : Эксмо, 2014. – 896 с.

5. Божович, Л. И. Личность и формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 398 с.
6. Кривых, С. В. Категория «Развитие» в цели и содержании образования / С. В. Кривых // Вестник ТГПУ. – Томск, 2000. – № 8 (24). – С. 3-9.
7. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений в 11 т. / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 775 с.
8. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений : в 2 т. / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Изд. АПН РСФСР, 1952. – Т. 2: Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. – 333 с.

Каплина Анна Александровна, преподаватель хоровых дисциплин МБУДО Детская школа искусств № 1, г. Воронеж, аспирант ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

Е. А. Киянченко

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: kiyan4enko.elena@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования у детей дошкольного возраста представлений о здоровом образе жизни в условиях организации образовательного процесса в ДОО.

Abstract: the article deals with the problem of the formation of preschool children's ideas about a healthy lifestyle in the conditions of the organization of the educational process in preschool educational institutions.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесбережение детей, физическое развитие детей дошкольного возраста, воспитательно-образовательный процесс в ДОО.

Keywords: healthy lifestyle, health care of children, physical development of preschool children, educational process in preschool.

Современная педагогическая наука отводит образованию особую роль для развития человечества, его главная цель – заложить основы базовой культуры личности. В дошкольном детстве формирование основ базовой культуры означает, что ребёнок ассоциирует своё поведение с человеческими ценностями.

Здоровый образ жизни является основным средством формирования базовой культуры личности в области физического развития.

Понятие «здоровый образ жизни» рассматривается представителями философского и социологического направления Э. Н. Вайнер, Л. В. Гаврючиной, Ю. Д. Жиловым, Э. М. Казиным, Л. Г. Касьяновой, Ю. П. Лисицыным, Н. Н. Малярчук и др. как глобальная социальная проблема, составная часть жизни общества в целом.

Э. Н. Вайнер отмечает, что «здоровый образ жизни – это сложный феномен, психологический, педагогический, социальный, основа которого – гармонизация личности с самой собой, социумом и природой. Сложность данного феномена – это не только содержание этого явления, но и множество методов и приёмов укрепления здоровья и иммунитета. Главное – это развитие специфических личностных качеств человека, активное принятие принципов здорового образа жизни, превращение заботы о здоровье в ценностную ориентацию» [1, с. 5].

Говоря о здоровом образе жизни, Ю. Д. Жиллов называет его «индивидуальной поведенческой системой, ориентированной на удовлетворение человеческих потребностей, биологических и социальных стремлений» [3, с. 54].

Здоровый образ жизни, как пишет Л. В. Гаврючина, «объединяет всех, кто надлежащим образом поддерживает социальную, профессиональную и бытовую деятельность своей результативностью, и определяет позиционирование индивидов для установления, поддержания и укрепления индивидуального и общественного здоровья» [2, с. 30].

Таким образом, здоровый образ жизни – это активная деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья, путём учёта природных и социальных условий, гармоничных отношений с окружающей средой и активного отношения к собственному здоровью.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования основ здорового образа жизни в силу следующих возрастных предпосылок: активно развиваются психические процессы; проявляются позитивные изменения в физическом развитии; у дошкольников развита способность к самостоятельному выполнению различных заданий.

В дошкольный период значительно развиваются многие психологические, психофизиологические и двигательные функции, сохраняются и развиваются потребности в активной деятельности, а также «инициируются» стратегии развития всех способностей ребёнка.

В данном возрастном периоде закладывается и укрепляется фундамент здоровья и развития физических качеств дошкольников, необходимых для их эффективного участия в различных формах двигательной активности.

Развитие навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста характеризуется следующими компонентами: когнитивным, эмоциональным и деятельностным.

Когнитивный компонент включает информацию о структуре и функциях человеческого организма, правилах здорового питания, важности оздоровительных практик, методах гигиены и способах укрепления здоровья.

В содержание эмоционального компонента входит понимание важности здорового образа жизни, желание ребёнка вести здоровый образ жизни, его отношение к правилам здорового образа жизни, его здоровьесбережение.

Деятельностный компонент представлен умениями ребёнка применять знания, соблюдать основные правила здорового образа жизни, умение переносить знания в практическую деятельность.

Э. Н. Вайнер в соответствии с определённой им структурой ЗОЖ определяет следующие «навыки здорового образа жизни»:

- организации оптимального двигательного режима;
- тренировки иммунитета и закаливания;
- организации рационального питания;
- психофизиологической регуляции;
- отказа от вредных привычек;
- валеологического самообразования» [1, с. 73].

Можно выделить следующие аспекты здорового образа жизни дошкольников:

- эмоциональное самочувствие: психогигиена, умение справляться с собственными эмоциями;
- интеллектуальное самочувствие: способность человека узнавать, использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах;
- духовное самочувствие: способность устанавливать действительно значимые, конструктивные жизненные цели и стремиться к ним; оптимизм.

Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования не выделяет самостоятельную образовательную область, посвящённую здоровью.

Развитие навыков здорового образа жизни отражено в содержании других областей и включает в себя: приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических качеств; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук; формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме,

закаливании, при формировании полезных привычек и др.); формирование первичных представлений о себе и других людях и т.д.

Требования ФГОС к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые гарантируют, что к концу дошкольного образования у ребёнка должно быть позитивное отношение к миру и людям, он должен быть мобильным, сильным, организовывать основные виды деятельности и уметь ими управлять.

В современных исследованиях основы формирования здорового образа жизни у дошкольников рассматриваются в нескольких направлениях.

Большая часть исследований связана с сосредоточением внимания на проблемах обучения базовым навыкам здорового образа жизни в процессе физического развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Идея оздоровительной физической культуры была заложена в концепции формирования здорового образа жизни детей дошкольного возраста, разработанной Н. В. Седых, которая считает, что причиной создания образовательных систем для формирования здорового образа жизни является рациональное использование технологий построения функционального профиля и адаптивного биоуправления в процессе физического воспитания [4].

По словам исследователя, основанная на биоуправлении биологическая обратная связь – это, по сути, новый подход к обучению детей дошкольного возраста навыкам здорового образа жизни, при этом автор делает акцент на навыки гигиены, закаливания, правильного дыхания, основы самомассажа, двигательную активность.

Крайне важно воспитывать у дошкольников здоровый образ жизни посредством регулярных физических упражнений в системе физкультурно-оздоровительных мероприятий, позволяющих им развивать навыки поддержания высокого уровня здоровья.

Сложный процесс приобщения дошкольников к здоровому образу жизни тесно связан с участием родителей воспитанников и является неотъемлемой частью интегрированной системы формирования здорового образа жизни между дошкольной образовательной организацией и семьей, поэтому их активное участие в этом процессе чрезвычайно важно.

М. Д. Маханева предлагает коммуникационную технологию для формирования здорового образа жизни. Для внедрения этой технологии в практику работы ДОО, исследователь разработала теоретические основы и практически апробировала педагогические условия её реализации: расширение представлений родителей о методах и приёмах охраны здоровья детей, формирование базовой культуры у дошкольников в области физической культуры, формирование представлений детей о важности

здорового образа жизни, основных способностей к профилактике и гигиене [4].

Многие исследователи отмечают, что игровые технологии обладают большим потенциалом для развития навыков здорового образа жизни у дошкольников.

Наиболее эффективными формами обучения детей основам здорового образа жизни с помощью игровых технологий являются: спортивные клубы, занятия, спортивные праздники, недели здорового образа жизни, викторины, игры, конкурсы, недели детского спорта, посещение и участие в различных мероприятиях, направленных на формирование здорового образа жизни и т.д.

Таким образом, формирование основных качеств личности ребёнка невозможно без навыков здорового образа жизни.

С дошкольного возраста детям необходимо объяснять важность здоровьесбережения, учить их управлять своим телом, заботиться о своём здоровье, развивать двигательные навыки, знакомить их с последствиями вредных привычек.

Ребёнок, которому с детства прививали навыки здорового образа жизни, будет не только заботиться о собственном здоровье, но и будет положительным примером для других.

Список литературы

1. Вайнер, Э. Н. Валеология / Э. Н. Вайнер. – Москва : Флинта, 2014. – 416 с.
2. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : методическое пособие для воспитателей / Л. В. Гаврючина. – Москва : Сфера, 2008. – 154 с.
3. Жиллов, Ю. Ю. Основы медико-биологических знаний для формирования ЗОЖ / Ю. Ю. Жиллов, Г. И. Куценко, Е. Н. Назарова. – Москва : Высшая школа, 2006. – 256 с.
4. Маханева, М. Д. Воспитание здорового ребёнка / М. Д. Маханева. – Москва : Аркти, 2000. – 106 с.
5. Седых, Н. В. Педагогическая система формирования основ здорового образа жизни детей в дошкольных образовательных учреждениях / Н. В. Седых. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 140 с.

Киянченко Елена Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.51:53

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ STEM-ПОХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ СТАТИКИ В 9 КЛАССЕ

В. М. Кротов, К. А. Моисеенко

**УО «Могилевский государственный университет имени
А. А. Кулешова»**

e-mail: vmkrotov@mail.ru, kostik-moiseenko02@mail.ru

Аннотация: описывается сущность и принципы реализации STEM-подхода в образовании. Рассматривается возможность его применения при обучении физике учащихся учреждений общего среднего образования. Обосновывается дидактическая система по обеспечению реализации этого подхода на примере изучения основ статики. Рассматриваются методические особенности применения таких компонент системы как задачи с техническим содержанием; мини, локальных и тематических проектов.

Annotation: the essence and principles of the implementation of the STEM approach in education are described. The possibility of its application in teaching physics to students of institutions of general secondary education is being considered. The didactic system for ensuring the implementation of this approach is substantiated by the example of studying the basics of statics. The methodological features of the application of such components of the system as tasks with technical content; mini, local and thematic projects are considered.

Ключевые слова: STEM-подход, дидактическая система, физическая задача, учебный проект, статика.

Keywords: STEM approach, didactic system, physical problem, educational project, statics.

В связи с изменением образовательных ценностей в мире в качестве основного результата образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования рассматриваются усвоенные учащимися способы познавательной деятельности, позволяющие им в последующем освоить профессии в области современной техники и технологий.

Одним из современных способов достижения такого результата является реализация образовательного подхода (образовательной технологии) STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), представляющего собой интегративную стратегию его осуществления, в рамках которой учебные (практические, технико-технологические) задачи рассматриваются на межпредметном уровне в контексте реальной жизни и решаются форме проектной деятельности обучающихся.

STEM-подход в образовании в различных странах мира применяется в различных вариациях. Это свидетельствует о том, что в настоящее время на

практике отсутствует единое мнение о способах реализации этого подхода в обучении.

В основе STEM-подхода лежат четыре принципа:

1. Проектная форма организации обучения, в ходе которого учащиеся объединяются в группы для совместного решения учебных задач.

2. Практический характер учебных задач, результат решения которых может быть использован для нужд семьи, класса, школы.

3. Межпредметный характер обучения: учебные задачи создаются таким образом, что для их решения необходимо использование знаний сразу нескольких учебных дисциплин.

4. Содержание обучения включает аспекты дисциплин, которые являются ключевыми для подготовки инженера или специалиста по прикладным научным исследованиям: предметы естественнонаучного цикла, современные технологии и инженерные дисциплины [1].

Физика в общей системе естественнонаучного образования современного человека играет основополагающую роль, так как она исследует строение материи и простейшие формы её движения и взаимодействия и обладает тремя потенциалами: научно-познавательным, техническим и гуманитарным. Поэтому она, как и другие естественные науки лучше всего подходит для использования этого подхода при обучении учащихся [2].

Однако существует необходимость создания системы дидактических средств по обеспечению реализации STEM-подхода при обучении физике. Эта система должна включать компоненты, соответствующие требованиям сформулированных принципов и деятельностного подхода в обучении.

Анализ дидактического обеспечения обучения физике учащихся учреждений общего среднего образования позволил в качестве компонент этой системы по выделенным аспектам рассматривать физические задачи с техническим и межпредметным содержанием, учебные исследования (мини проекты), локальные и тематические учебные проекты.

Рассмотрим сущность и содержание этих дидактических средств на примере темы «Основы статики», изучаемой в 9 классе в учреждениях общего среднего образования.

Учебный проект рассматривается как самостоятельная, творческая, завершённая работа обучающегося, соответствующая его возрастным возможностям и выполненная в соответствии с обобщённым алгоритмом проектирования: от идеи до воплощения в реальность. Она направлена на решение конкретной проблемы, достижение оптимальным способом заранее запланированного результата.

Различают разные виды учебных проектов по разным основаниям их классификации. Выбор того или иного вида проектов зависит от многих

факторов, среди которых дидактическая цель их применения, роль и значение проектов в дидактической системе учителя[3].

Мини проекты (учебные исследования).

Учащиеся при их проведении выступают в роли исследователей, самостоятельно добывающих знания, использующих разнообразные источники и материалы.

Подготовка к применению учебных исследования при изучении некоторой темы школьного курса физики заключается в:

- разбиении содержания обучения по этой теме на учебные модули;
- выделении в содержании обучения физических знаний, составляющих информационный базис выполнения исследовательских заданий;
- подборе тем исследовательских заданий, выполнение которых обеспечивает освоение учащимися учебной программы;
- подготовке рекомендаций учащимся по выполнению этих заданий;
- подбор для учащихся необходимых приборов и принадлежностей.

Под учебным модулем содержания обучения физике понимают совокупность структурных элементов физических знаний (часть содержания обучения)обладающая относительной самостоятельностью.

По каждому учебному модулю учитель готовит 3-4 исследовательские задания, которые не дублируют лабораторные работы по рассматриваемой теме курса физики. На уроках проведения учебных исследований, учащиеся по подгруппам выполняют учебные исследования (каждая подгруппа выполняет одно исследование), пишут отчет и выступают с сообщением.

Перед проведением исследования учащимся выдаются рекомендации по его выполнению [4].

Приведем пример задания для учащихся по учебному исследованию «Неподвижный блок».

Цель выполнения: убедиться в отсутствии выигрыша в силе при применении неподвижного блока.

Оборудование: неподвижный блок, грузики массой 100 г, динамометр, штатив, нить, транспортир.

Гипотеза: (предположение о выигрыше в силе при применении неподвижного блока) _____

Важная информация

Устройства, предназначенные для преобразования силы по величине и по направлению, называют простыми механизмами. К простым механизмам относят *рычаг, подвижный и неподвижный блоки, наклонную плоскость*. Под выигрышем в силе понимают уменьшение силы, необходимой для совершения определенной механической работы.

План выполнения задания:

1. Соберите экспериментальную установку по рисунку 1.

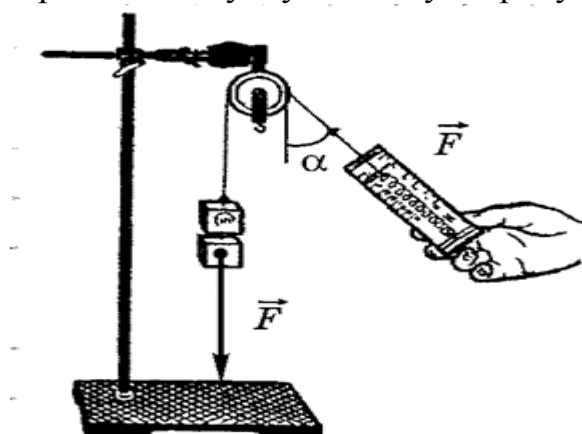


Рис. 1 Схема экспериментальной установки

2. Рассчитайте силу тяжести, действующую на груз
3. Измерьте динамометром силу тяги F_2 , если груз неподвижен.
4. Проведите измерение силы тяги F_2 при равномерном подъеме и опускании груза. Результаты вычислений и измерений занесите в таблицу.

$F_1, \text{Н}$	$F_2, \text{Н}$		
	Груз покоится	Груз равномерно поднимается	Груз равномерно опускается

5. Исследуйте зависимость силы тяги от угла α .

6. Заполните таблицу результатов измерений:

α	$\approx 0^\circ$	$\approx 30^\circ$	$\approx 45^\circ$	$\approx 60^\circ$	$\approx 90^\circ$
$F_2, \text{Н}$					

7. Вывод: о закономерностях, характерных для неподвижного блока)

Локальные и тематические проекты.

Локальные проекты выполняются учащимися в рамках одного учебного модуля, а тематические- за время изучения всей темы. Перед началом работы над проектом учащимся выдается задание по его выполнению. Приведем пример такого задания по статике.

Задание. Сконструировать простейшие весы, действие которых основывается на использовании архимедовой силы.

✓ *Важная информация*

В практической жизни человека применяются различные весы для измерения массы и веса тел: рычажные, электронные, пружинные. Принцип их работы основан на применении физических явлений, закономерностей и законов: условия равновесия рычага, изменение их электрического сопротивления проводников и полупроводников при деформации, деформация упругого тела при действии на него силы.

Техническими характеристиками измерительного прибора являются чувствительность (наименьшее обнаружимое значение измеряемого параметра) и предел измерения (наибольшее значение измеряемого параметра, которое может быть определено).

Цель выполнения проекта: обосновать и создать конструкцию простейших весов, действие которых основывается на использовании архимедовой силы.

✓ *Задачи выполнения проекта:* _____

Информационный базис (основные понятия, законы и закономерности, на которые нужно опираться при выполнении задания).

✓ *Используемое оборудование и его параметры.*

✓ *Схема или рисунок установки.*

✓ *Физический принцип действия.*

✓ *Экспериментальные материалы (таблицы).*

✓ *Определение или расчет параметров установки*

✓ *Расчет погрешностей.*

✓ *Выводы.*

При изучении физики, учащиеся решают различного вида задачи. Физической задачей в учебной практике обычно называют учебную проблему, которая решается с помощью логических умозаключений, математических действий и эксперимента на основе законов и методов физики.

По содержанию выделяют задачи абстрактные, конкретные, с историческим, производственным или техническим содержанием, занимательные и бытовые.[5]

Приведем пример физической задачи с техническим содержанием: Груз массой 2,1 т равномерно поднимают с помощью ворота (рис.2).

Какая сила прилагается к концу рукоятки ворота длиной 50 см, если груз поднимается на высоту 15 см за время в течение которого рукоятка делает 10 оборотов?

В задачах с техническим содержанием важно учитывать не только числовые данные, но и ряд дополнительных элементов:

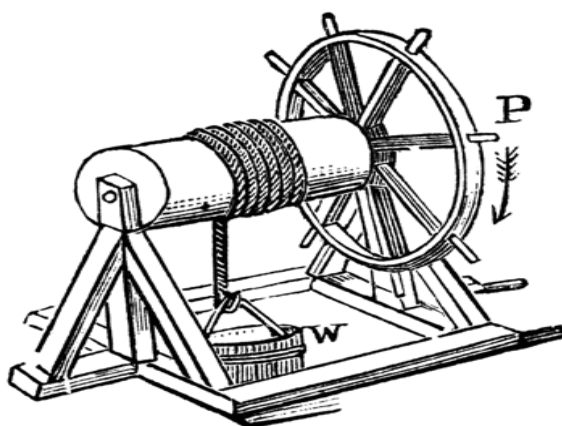


Рис. 2. Ворот

- технические, химические, физические и иные свойства компонентов, деталей; особенности технологий;
- области и условия применения технических устройств и технологий;
- физические принципы работы технических устройств и осуществления технологий.

Для задания условия задач с техническим содержанием целесообразнее всего использовать текст, графики и обязательно поясняющие рисунки. Это связано с необходимостью тщательного ознакомления учащихся с техническими и технологическими объектами.

Решение физических задач включает определенные этапы:

- восприятие задачной ситуации;
- анализ задачной ситуации (выделение взаимодействующих объектов, изменение условий взаимодействия тел и их состояний, введение параметров состояний, выполнение рисунка, схемы);
- краткая запись условия и требования задачи;
- составление плана решения (установление связей между параметрами и очередности выполнения действий по решению задачи);
- реализация плана решения (составление системы уравнений, решение уравнений, выполнение действий, расчет искомой величины);
- анализ полученного результата [5].

Важным для решения физических задач с техническим содержанием является этап анализа задачной ситуации. Для этого вида физических задач он должен включать:

- описание технических и технологических объектов;
- определение физических принципов их действия;
- создание физической модели явлений и процессов;
- выделение физических величин, законов и закономерностей для количественного описания модели явлений и процессов;
- дополнение приведенного в задаче поясняющего рисунка или выполнение схемы, или чертежа.

Применение при изучении основ статики в 9 классе такой дидактической системы позволяет учителю физики обеспечить эффективную реализацию STEM-подхода при обучении, что и подтверждается практикой ее апробации в ГУО «Средняя школа № 25 города Могилев»

Список литературы

1. Годунова, Е. А. STEM-подход в образовании / Е. А. Годунова. – URL : <https://goo.gl/FJF68X>(дата обращения : 10.07.2018).
2. Кротов, В. М. Физика как учебный предмет в учреждениях общего среднего образования : монография / Кротов В. М. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2021. – 156 с.
3. Ступницкая, М. А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – Москва : Первое сентября, 2010. – 44 с.
4. Кротов, В. М. Учебное исследование как действенный инструмент познания: модель организации обучения предметам естественнонаучного цикла / В. М. Кротов// журнал Народная асвета. – 2017. – № 5. – С. 18-21.
5. Герасимова, Т. Ю. Методика обучения решению задач по физике : методическое пособие / Т. Ю. Герасимова, В. М. Кротов. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2009. – 160 с.

Кротов Виктор Михайлович, доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры физики и компьютерных технологий УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев

Моисеенко Константин Александрович, студент 4 курса факультета математики и естествознания специальности 1-02 05 02 – Физика и информатика УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова», г. Могилев

УДК 378.046.4

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ЦЕНТРОВ «ТОЧКА РОСТА» НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ОСНОВЫ VR-ТЕХНОЛОГИЙ»

Н. А. Курганова
ФГБОУ ВО «ОмГПУ»
e-mail: kurganovana@gmail.com

Аннотация: статья посвящена обзору программы повышения квалификации «Основы VR-технологий» (начальный уровень),

востребованной педагогами центров «Точка роста». Приводится тематическое планирование программы для начального уровня, раскрывается содержание каждого раздела. Предлагаются методические рекомендации, которых целесообразно придерживаться при изучении каждого раздела.

Abstract: the article is devoted to the review of the advanced training program "Fundamentals of VR technologies" (level for beginners), which is in demand by teachers of the «Point of Growth» centers. The thematic planning of the program for the initial level is given, the content of each section is disclosed. Methodological recommendations are proposed, which it is advisable to adhere to when studying each section.

Ключевые слова: национальный проект «Образование», федеральный проект «Современная школа», центры «Точка роста», повышение квалификации, VR-технология, системы виртуальной реальности.

Keywords: national project «Education, federal project «Modern School», centers «Point of growth», professional development, VR technology, virtual reality systems.

В рамках национального проекта «Образование» реализуется ряд федеральных проектов, среди которых выделяется проект «Современная школа». Одним из результатов проекта является создание центров «Точка роста» в общеобразовательных организациях сельской местности и малых городов [2].

В центры «Точка Роста» приобретено инновационное оборудование, которое в базовой части инфраструктурного листа пересекается с оборудованием Технопарков универсальных педагогических компетенций, созданных в педагогических вузах Российской Федерации. Например, системы виртуальной реальности HTC Vive Pro или HTC Vive Cosmos Elite имеются как в центрах «Точка роста», так и в Технопарках универсальных педагогических компетенций.

Анализ рынка программ повышения квалификации, связанных с технологией виртуальной реальности, показал, что в основном эти программы касаются разработки VR-приложений на платформе Unity или использования виртуальной реальности в образовательном процессе.

В то время как проведенный опрос педагогов центров «Точка роста» показал, что у них существует насущная необходимость в программе повышения квалификации, затрагивающей такие вопросы, как настройка оборудования; установка программного обеспечения, поддерживающего оборудование виртуальной реальности; методические аспекты использования VR-приложений в образовательном процессе.

Исходя из вышеизложенного, Технопарком универсальных педагогических компетенций Омского государственного педагогического

университета была разработана и проведена программа повышения квалификации «Основы VR-технологий» (начальный уровень).

Цель реализации программы – формирование цифровых компетенций слушателей по работе с системой виртуальной реальности и VR-приложениями; по применению технологий виртуальной реальности в организации образовательного процесса.

Приведём тематическое планирование программы «Основы VR-технологий» (начальный уровень). Программа рассчитана на 36 часов.

Раздел 1. Введение в технологию виртуальной реальности(лекция – 2 часа; самостоятельная работа – 2 часа).

1.1. Основные понятия виртуальной реальности.

Виртуальная реальность. История появления и развития технологии. Отличия виртуальной реальности от дополненной. Принцип работы технологии виртуальной реальности. Сферы применения технологии виртуальной реальности.

Самостоятельная работа. Выполнение интерактивного задания, проверяющего знание истории виртуальной реальности.

Раздел 2. Оборудование, используемое для погружения в виртуальную реальность(лекция – 2 часа; практическая работа – 2 часа; самостоятельная работа – 2 часа).

2.1. Виды очков виртуальной реальности. Система виртуальной реальности HTC VivePro, её характеристики и комплектация.

2.2. Подключение и настройка системы виртуальной реальности HTC VivePro. Правила техники безопасности при работе с системой виртуальной реальности.

Самостоятельная работа. Организация самоконтроля обучающихся при помощи интерактивных плакатов «Основные элементы шлема виртуальной реальности», «Контроллеры». Подключение и настройка системы виртуальной реальности на рабочем месте.

Раздел 3. Программное обеспечение для использования виртуальной реальности(лекция – 2 часа; практическая работа – 2 часа; самостоятельная работа – 2 часа).

3.1. Платформа Steam. Особенности работы со Steam VR. Собственный аккаунт в Steam. Фильтрация приложений в Steam. Добавление образовательных приложений виртуальной реальности в «Библиотеку» собственного аккаунта в Steam.

3.2. Настройка комнаты виртуальной реальности. Активация шлема. Возможные ошибки. Запуск приложений виртуальной реальности.

Самостоятельная работа. Установка платформы Steam и Steam VR на рабочем месте. Подбор VR-приложений с учётом направленности профиля. Активация шлема. Запуск приложения TheLab на рабочем месте.

Раздел 4. Особенности внедрения оборудования виртуальной реальности в образовательный процесс (лекция – 4 часа; практическая работа – 4 часа; самостоятельная работа – 4 часа).

4.1. Классификация VR-приложений. Обзор образовательных VR-приложений различной направленности.

4.2. Преимущества использования технологии виртуальной реальности при организации учебного процесса. Методические особенности организации учебных занятий и внеурочной деятельности с применением технологии виртуальной реальности.

4.3. Работа с образовательными VR-приложениями. Тестирование основного функционала VR-приложений, загруженных в библиотеку.

Самостоятельная работа. Поиск VR-приложений для организации внеурочной деятельности, пополнение «Библиотеки» в Steam. Тестирование функционала приложений.

Раздел 5. Разработка и защита итогового проекта(практическая работа – 4 часа; самостоятельная работа – 4 часа).

Итоговая аттестация осуществляется в виде разработки и защиты итогового проекта. В качестве итогового проекта слушателям программы предлагается придумать учебные задания и фрагмент внеурочного мероприятия с использованием определённого VR-приложения.

В процессе преподавания разделов программы целесообразно придерживаться следующих методических рекомендаций.

При изучении раздела «Введение в технологию виртуальной реальности» рекомендуется воспользоваться возможностями интерактивных сервисов для отработки основных понятий, тем самым обеспечив вовлеченность слушателей в процесс обучения.

Раздел «Оборудование, используемое для погружения в виртуальную реальность» предполагает, что участники на занятии самостоятельно найдут все элементы шлема виртуальной реальности с опорой на предложенную схему [3], после изучения правил, как надеть шлем виртуальной реальности, попробуют его надеть, познакомятся с контроллерами [1]. Преподавателю следует акцентировать внимание участников на том, как разобрать и собрать шлем виртуальной реальности, предложить участникам самостоятельно проделать эти действия. Обсудить со слушателями правила техники безопасности при работе с системой виртуальной реальности. Предложить участникам под руководством педагога подключить и настроить систему виртуальной реальности HTC VivePro.

При изучении раздела «Программное обеспечение для использования виртуальной реальности» целесообразно фронтально пройти с обучающимися все этапы установки платформы Steam и Steam VR. Предложить участникам под руководством педагога подключить шлем

виртуальной реальности, настроить комнату виртуальной реальности и запустить VR-приложения из собственной библиотеки.

Раздел «Особенности внедрения оборудования виртуальной реальности в образовательный процесс» предполагает обсуждение конкретных этапов урока [1]. Особое внимание следует уделить тестированию функционала таких бесплатных приложений, как The Lab, 3D Organon VR Anatomy, FutuclassChemistryVR, «Крузенштерн. Кругосветка «Надежды», TheVRMuseumofFineArt. Отметим, что следует рассмотреть именно бесплатные приложения, которые могут использоваться при изучении различных дисциплин.

Таким образом, обучение педагогов центров «Точка роста» по программе «Основы VR-технологии» (начальный уровень) позволяет создать условия для внедрения систем виртуальной реальности в образовательный процесс, организовать практическую отработку учебного материала по различным школьным дисциплинам, разнообразить внеурочную деятельность.

Список литературы

1. Курганова, Н. А. Использование устройств для погружения в виртуальную реальность при изучении раздела «Устройства ввода и вывода» на уроке информатики / Н. А. Курганова // Информатика в школе. – 2022. – № 4(177). – С. 49-55.
 2. Национальный проект «Образование». – URL : <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения : 27.02.2023).
 3. HTC VIVE. Руководство пользователя. – URL : https://virtualityspace.com/wa-data/public/site/files/dlya-polzovateley/VIVE_Pro2_User_Guide_RUS.pdf (дата обращения : 27.02.2023).
- Курганова Наталья Александровна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики и математики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», директор Технопарка универсальных педагогических компетенций, г. Омск

УДК 373

ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Е. В. Леонова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: yevgeniya.leonova.2020@mail.ru

Аннотация: в статье раскрывается проблема профилактической деятельности со студентами по предупреждению противоправного поведения. Автор анализирует субъективные и объективные причины вовлечения студентов в противоправную деятельность и её последствия для индивида и общества, рассматривает цели и задачи профилактики, возможные пути профилактической работы в условиях высшего учебного заведения.

Abstract: the article reveals the problem of preventive activities with students to prevent illegal behavior. The author analyzes the subjective and objective reasons for the involvement of students in illegal activities and its consequences for the individual and society, considers the goals and objectives of prevention, possible forms of preventive work in a higher educational institution.

Ключевые слова: противоправное поведение, правонарушающее поведение, преступность студентов, профилактика преступности

Keywords: illegal behavior, delinquent behavior, student crime, crime prevention

В современном российском обществе обеспечение правопорядка и социального благополучия выступает одним из ключевых условий организации профилактической деятельности, нацеленной на предупреждение преступности среди граждан. Приоритеты гражданского общества включают формирование безопасной среды жизнедеятельности, что предполагает систематичную и последовательную работу по предупреждению негативных явлений, связанных с противоправным, правонарушающим поведением и преступностью. Профилактическая деятельность охватывает все слои населения и организуется различными ведомствами и организациями.

Важное место в предупреждении преступности, в формировании законопослушного поведения личности и, в целом, правовой среды общества играет профилактическая деятельность образовательных организаций. В них последовательно и систематично в рамках урочной и внеурочной деятельности реализуется процесс правового воспитания подрастающего поколения, осуществляется формирование правовой культуры. В рамках первичной, вторичной и углубленной профилактики проводится целенаправленная превентивная деятельность с

несовершеннолетними, склонными к правонарушающему поведению, что определяется приоритетами российского государства, закрепленными в нормативных правовых актах: Конституцией РФ, ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года [1].

Вместе с тем, несмотря на реализуемые на уровне основного общего образования меры профилактической деятельности, уровень преступности в молодёжной среде продолжается оставаться стабильно высоким, что фиксируется МВД РФ в разных регионах России [2]. По оценке специалистов, в структуре преступных деяний, совершаемых молодыми людьми, преобладают: хулиганство; преступления против собственности, в том числе кражи, вымогательства, грабежи; преступления, связанные с незаконным оборотом наркотических средств и др.

Опасность преступных деяний состоит в том, что преступление представляет собой не только нарушение закона, но и крайнюю форму отрицания общественных норм и правил: «посягательство на те жизненные условия, которые породили закон» [3, с. 69]. В этом отношении преступность молодёжи выступает как следствие недостаточной эффективности правового воспитания в системе основного общего образования, профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В этом смысле анализ причин, структуры и последствий преступности молодёжи способствует решению общесоциальных задач, в числе которых обеспечение преемственности системы правового воспитания и профилактики противоправного поведения на всех уровнях образования.

Причинами, порождающими преступность в молодёжной среде, являются, с одной стороны, внутренние субъективные факторы, касающиеся индивидуально-личностных особенностей индивида, а с другой стороны, внешние, объективные факторы, определяемые спецификой микро- и макросоциума: неблагоприятной социальной средой, влиянием СМК и СМИ, недостатки системы социальной профилактики и др.

Наиболее очевидными причинами, определяющими противоправную позицию индивида, принято считать искаженные мировоззренческие установки, вызывающие деформацию нравственных и морально-этических принципов. Тревожным признаком молодёжных преступлений в современных условиях является их публичный и даже демонстративный характер, ориентированный на максимальное привлечение внимания к деянию.

Влияние деформированных ценностных ориентиров, присущих определённым субкультурам (Колумбайн, АУЕ и др.) и социальным группам приводит к печальным последствиям. Череду массовых нападений

на учебные заведения в России началась в 2014 году и продолжается по сей день: так, в 2018 году в результате нападения в Керченском политехническом колледже погибло 20 человек, пострадали 50 [4], в 2021 году в Казани от рук стрелка пострадали 23 человека, 9 погибли, более 600 человек признаны пострадавшими [5], в Перми в результате стрельбы в стенах Пермского государственного национального исследовательского университета погибли 6 человек и 43 получили ранения [6].

В числе иных последствий преступности среди молодежи наиболее значимым является воспроизводство моделей противоправного поведения среди подрастающего поколения, вовлечение несовершеннолетних в преступные деяния, что приводит к криминализации общества в целом.

Исходя из проведенного анализа причин, структуры и последствий преступлений в молодёжной среде, можно наметить пути профилактики преступности среди молодёжи. Основным системообразующим элементом профилактической системы должна стать предупредительно-профилактическая деятельность средних профессиональных и высших учебных заведений. Именно в учреждениях СПО и ВО в рамках преемственности с основным общим образованием возможно целенаправленное правовое воспитание. Его задачами должны выступить: воспитание правовой культуры, формирование законопослушного поведения личности, превенция правонарушающего поведения.

В основе механизма решения данных задач лежит соответствующее программное обеспечение: примерные программы воспитания, реализуемые в организации СПО и ВО. Согласно Федеральному закону «Об образовании» «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [7].

Таким, образом, в числе целевых ориентиров при разработке программ следует учитывать реалии современного общества и необходимость реализации целенаправленной профилактической деятельности в отношении противоправного поведения студентов в непосредственной связи с воспитательным процессом.

Профилактика не будет эффективна при карательных, надзорных мерах, направленных лишь на пресечение наказуемого деяния: данные

меры формируют страх наказания, стремление уйти от ответственности, а не ответственное отношение к своим поступкам. Только в случае целенаправленного правового воспитания, результатом которого является формирование у студентов системы правовых знаний, принятие и понимание студентами ценностей правового общества, закона и правопорядка, готовность в своём поведении реализовывать правопослушные модели, возможны положительные результаты в снижении уровня преступности среди молодёжи.

Такого рода деятельность невозможна без сотрудничества с органами правопорядка и общественными организациями. Профилактика преступности среди студентов должна носить межведомственный характер как социально значимая деятельность, определяющая будущее российского общества.

Список литературы

1. Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2025 года. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/420395219#6560IO> (дата обращения : 25.02.2023).
2. Состояние преступности в России за январь – декабрь 2022 года / МВД РФ. – URL : <https://мвд.рф/reports/item/35396677/> (дата обращения : 25.02.2023).
3. Самощенко, И. С. Понятие правонарушения по советскому законодательству / И. С. Самощенко. – Москва : Юридическая литература, 1963. – С. 69.
4. Расследование уголовного дела о массовом убийстве в Керченском политехническом колледже / Следственный комитет РФ. – URL : <https://sledcom.ru/cases/item/1264682/> (дата обращения : 25.02.2023).
5. Расследование уголовного дела о массовом убийстве в Керченском политехническом колледже / Следственный комитет РФ. – URL : <http://sledcom.ru/news/item/1729692/> (дата обращения : 25.02.2023).
6. Завершено расследование уголовного дела в отношении Тимура Бекмансурова / Следственный комитет РФ. – URL : <http://sledcom.ru/news/item/1708756/> (дата обращения : 25.02.2023).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения : 25.02.2023).

Леонова Евгения Васильевна, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 373.2(045)
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЦЕЛЯХ ПРИОБЩЕНИЯ
ВОСПИТАННИКОВ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РЕГИОНА**

О. В. Мазуренко, Е. А. Краснова, К. Е. Юматова
Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
e-mail:ovm8vika@rambler.ru

Аннотация: авторами статьи приводится анализ некоторых произведений уроженцев Мордовии в аспекте формирования ценностного отношения к культурному наследию региона. Раскрывается педагогический потенциал произведений, предназначенных для детского чтения, с точки зрения содержания в них культуроведческого материала. Охарактеризованы приёмы работы с ним на этапе дошкольного детства.

Ключевые слова: воспитание, ценностное отношение, наследие, регион, дошкольники.

Abstract: the authors of the article analyze some works of the natives of Mordovia in the aspect of forming a value attitude to the cultural heritage of the region. The pedagogical potential of works intended for children's reading is revealed in terms of the content of cultural studies material in them. The methods of working with him at the stage of preschool childhood are characterized

Keywords: upbringing, value attitude, heritage, region, preschoolers.

Литература входит в жизнь человека с самого раннего возраста и сопровождает его всю жизнь. Она играет огромную роль в формировании личности ребенка. Детская литература способствует созданию благоприятного климата развития детей, творческому воображению, усвоению норм культуры поведения, общечеловеческих и духовных ценностей.

У каждого народа есть свои традиции и обычаи, обряды, которые отражают в своих произведениях писатели и поэты. Наш регион – не исключение: многочисленное количество писателей Мордовского края выпустили в свет произведения о своём народе и особенностях родного края. Яркими представителями являются Яков Максимович Пинясов, Максим Афанасьевич Бябин, Алексей Александрович Громыхин и многие другие.

Читая произведения этих авторов, мы знакомимся с историей своего региона, национальными особенностями и элементами одежды. Также узнаем о самобытных традициях мордовского народа. Главной задачей автора является передача опыта и культурного наследия последующему поколению. Несомненно, приобщение к истории России, края или региона

начинается с дошкольного возраста. Рассмотрим воспитательный потенциал художественных произведений на примере мордовского автора Якова Яковлевича Кулдуркаева «Эрьмезь» («Сказка о далеком прошлом»). Я. Я. Кулдуркаев родился 22 октября 1894 года в селе Лобаски Ардатовского уезда Симбирской губернии (ныне Атяшевский район Республики Мордовия). В своей оригинальной поэме-легенде автор ярко показал историю мордовского народа. Произведение не только знакомит нас с историей, но и обычаями и разными божествам мордвы одного из народов – эрзя:

– Недалёк тот день, скор да явен час,
Ожидает Паз на моление нас.
Богу богово вознесём в мольбах...[1].

В данном отрывке показано, что мордва верили в разных Божеств, одним из которых является Пургине-паз – это бог грома, здоровья, он выступает в качестве защитника природы, животных и заповедной рыбы. На моление ходили всем селом – это видно из отрывка

Вот отправилось на моление
Всё эрзянское поселение!
Ко репешти всяк – стар да мал, идёт,
Словно муравьи, копошится сход [1].

Поскольку мордва – язычники в прошлом, божеств существовало разнообразное количество. Ребенку будет интересно узнать о каждом из них. Мама знакомя своим детям с данного рода литературой, вовлекают их в мир мордовской культуры. Услышав строки о разных божествах ребенок невольно заинтересуется подобными произведениями. Всё больше и больше будет затягивать юного читателя в фольклорный мир мордовского края.

Еще одним ярким произведением является повесть Якова Максимовича Пинясова «Шумный брат». Я. М. Пинясов – мордовский писатель, журналист, актёр театра и кино. В повести рассказывается о жизни обычного мордовского мальчика. Была у него только бабушка, которая воспитывала юного Сашу одна. Весь рассказ пропитан добрыми и поучительными историями о Саше и его друзьях. Иногда мелькают строчки о быте и особенностях нарядов мордвы: «...Надия вошла в класс такая нарядная, что хотелось зажмуриться. Мордовский костюм сверкал на ней красными узорами и яркими блёстками. На шее бусы. Вокруг лица пушились, играли радугой селезнёвые пёрышки» [2]. Детям было бы интересно узнать о жизни и истории мальчика, о том, как одевались мордва, как жили, и как учились. Своеобразно проходило обучение у мордвы. Изначально у мордовского народа не было письменности, но вскоре она стала появляться и детей обучали грамоте, об этом говорится в произведении: «А Надия объяснила, что она рассказывает нам, как мы

будем учиться по русскому букварю, подставляя под каждым русским словом свои слова, пока не получим буквари на родном языке.

Прежде у мордвы не было своей письменности, а теперь она будет!» [2].

Также в книге говорится как важно знать и русский язык и не забывать свой родной – мордовский.

Автор хотел передать в своем произведении особенности уклада жизни мордвы, и не просто взрослого человека, а такого же ребёнка, который так же познаёт мир, как и читатель или слушатель, однако который знакомит его с обычаями и историей своего народа.

Но узнать историю и самобытность региона можно не только читая сказки мордовских авторов, но и сказки, придуманные народом, передающиеся из уст в уста. Читая их детям, мы прививаем им с ранних лет любовь к родине, к своей земле и народу, живущему на ней. В мордовском фольклоре немало места уделяется описанию национальных обрядов, богов, одежды, предметов быта, утвари. В них также отражены уникальные традиции и опыт творчества.

Например, в народной сказке «Сыре Варда» описывается национальный наряд девушки: «Нарядила её мать в белую рубашку, красным шёлком расшитую, надела на неё белый шушун (верхняя женская одежда вроде рубахи, сарафана), золотыми блёстками разукрашенный, вышитый шёлком да бисером, кумачовым кушаком подпоясала, в косы вплела ленту алую, на шею надела ожерелье из блестящих монеток, голову платочком покрыла малиновым» [3]. Читая сказку, дети узнают, как одевались их предки, их традиции и обряды.

Книга должна быть лучшим другом ребёнка, особенно та, которая повествует о родном крае. Множество писателей, уроженцев Мордовии выпустили в свет произведения, с которыми должен познакомиться каждый ребёнок. Несомненно, сначала с уст матери, а после и сам начнёт интересоваться культурным наследием Мордовии. Предложенные выше произведения можно использовать в качестве домашнего чтения, когда один из родителей читает, в то время как ребёнок выступает в качестве слушателя. Важным аспектом является акцентирование внимания на моментах, где описывается быт или особенность обряда мордвы. Важно, чтобы ребёнок обратил на это внимание и проявил интерес в следующий раз. Книги данного характера можно использовать не только в качестве домашнего чтения, но и чтения в детском саду. Литературу можно использовать в качестве основы театральной постановки или конкурса на лучший костюм народов Мордовии. Главной целью данной работы является формирование знаний о культуре мордовского народа у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Кулдуркаев, Я. Эрмезь. Сказание о древнем времени: эпическая поэма / Я. Кулдуркаев. – URL: <https://stihi.ru/2014/04/05/2641> (дата обращения : 05.04.2023).
2. Пинясов, Я. М. Шумный брат / Я. М. Пинясов. – URL : <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9F/pinyasov-yakov-maksimovich/shumnij-brat> (дата обращения : 07.04.2023).
3. Сыре Варда : мордовская народная сказка. – URL : <https://ru.wikisource.org/wiki/>) (дата обращения : 07.04.2023)

Мазуренко Оксана Владимировна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Краснова Елена Александровна, студент 3 курса факультета педагогического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Юматова Ксения Евгеньевна, студент 3 курса факультета педагогического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Е. С. Лыкова-Унковская

ФГБОУ ВО «Московский государственный областной
педагогический университет» (МГОПУ), г. Москва

e-mail: es_unkovskaya@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Связная речь ребёнка старшего дошкольного возраста позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым включая его в активный процесс социальной коммуникации. Несформированность связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями. Несмотря

на широкое освещение в отечественной литературе данной проблемы, актуальность статьи обусловлена растущим количеством детей дошкольного возраста с трудностями формирования связной речи. Представлены методические рекомендации, направленные на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые с успехом могут быть применены на логопедических занятиях. Подчёркивается, что включение элементов сказки в логопедическую работу будет эффективным методом для развития связной речи детей, а коррекционно-логопедическая работа с использованием элементов сказки обогатит речевое взаимодействие детей и простимулирует их речевое общение. Статья будет полезна специалистам в коррекционной педагогике и психологии.

Annotation: the article is devoted to the problem of the formation of coherent speech in children of senior preschool age with general underdevelopment of speech. The coherent speech of a child of senior preschool age allows him to freely communicate with people around him, thereby including him in the active process of social communication. The lack of formation of coherent speech of older preschool children with speech disorders negatively affects the development of all speech-cognitive activity, limits their communication needs and cognitive abilities, and hinders the acquisition of knowledge. Despite the wide coverage of this problem in the domestic literature, the relevance of the article is due to the growing number of preschool children with difficulties in the formation of coherent speech. Methodical recommendations are presented aimed at the development of coherent speech of children of senior preschool age with general underdevelopment of speech, which can be successfully applied in speech therapy classes. It is emphasized that the inclusion of elements of a fairy tale in speech therapy work will be an effective method for the development of coherent speech of children, and correctional speech therapy work using elements of a fairy tale will enrich the speech interaction of children and stimulate their speech communication. The article will be useful to specialists in correctional pedagogy and psychology.

Ключевые слова: общение, связная речь, коммуникативная деятельность, сказка, коммуникация, дети старшего дошкольного возраста, нарушения речи.

Key words: communication, coherent speech, communicative activity, fairy tale, communication, older preschool children, speech disorders.

Формирование навыков общения и развитие связной речи являются необходимой предпосылкой к успешному обучению в школе. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ сказано о том, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие личностных

качеств, формирование предпосылок к учебной деятельности [1]. В соответствии с этим в ФГОС ДО среди направлений развития и образования детей выделена образовательная область «Речевое развитие», которая предусматривает овладение детьми «... речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной речи; развитие речевого творчества; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы как предпосылки обучения грамоте» [2]. Для общения дошкольник должен использовать грамматически правильные выражения и формы, наиболее соответствующие нормам вербального поведения в конкретных актах взаимодействия. При этом у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня отмечается недостаточный словарный запас и поверхностное знание грамматики, что мешает выстраиванию межличностных отношений и общению в целом [3; 4].

Навык владения связной речью, как диалогической, так и монологической, рассматривается отечественными учёными, как передача своих мыслей, чувств, переживаний посредством использования речевых средств, а непосредственно связная речь – в качестве акта коммуникации [5; 6]. Коммуникация необходима при организации совместной деятельности, развитии межличностных отношений, в познании друг друга и т.д. [7; 8]. Развитие связной речи является первым и важным условием полноценного развития ребёнка, что, в свою очередь, является важным показателем готовности к школьному обучению [9]. Кроме того, устная речь, помимо структурно-семантического оформления высказывания, имеет так же и акустическую характеристику – просодическую, которая формируется гораздо раньше словесных средств общения, обеспечивая модуляциями понимание голосовых реакций маленького ребёнка. Позже, она становится неотъемлемой частью речевой деятельности, осуществляя важнейшую функцию речи – коммуникативную, речь становится средством общения [10]. Поэтому важно учитывать особенности речи дошкольников с речевыми нарушениями и с их учётом строить коррекционно-педагогическую работу по формированию коммуникативной деятельности.

Учитывая психологические и возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, рекомендуется строить занятия в доступной и интересной для детей форме с применением элементов сказки. Помимо развития связной речи и коммуникативной функции в целом, сказка способствует развитию фантазии, творческого воображения и мышления; введению ребёнка в социально-культурный слой через систему образования и отношений; развитию мышления ребёнка; освоению техники чувствования, переживания основных эмоций; проигрыванию затруднений во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками [11].

В качестве методических рекомендаций для развития связной речи посредством сказки мы предлагаем следующие упражнения:

1. Рисование сказки. После прочтения логопедом сказки, детям предлагается изобразить героев или эпизод из услышанного произведения. Далее дети составляют несколько предложений, описывая свой рисунок. Данное упражнение направлено на обогащение словарного запаса, а также способствует проявлению детского творчества и фантазии.

2. Сочинение сказки с опорой на серию картинок. Самостоятельное сочинение сказок приближает ребёнка к тому уровню монологической речи, который потребуется ему для перехода к новой ведущей (учебной) деятельности.

3. Групповое рассказывание сказки «А что потом?». Логопед начинает знакомую сказку, а дети по очереди продолжают её, добавляя по 2-3 предложения.

4. Пересказ сказки по ролям. После того, как логопед два раза прочитал сказку, детям предлагается пересказать, распределяясь по ролям. Когда ребёнок не просто слушает сказки, а воспроизводит их в своей речи, у него совершенствуются все её стороны: лексическая, грамматическая, фонетическая, углубляются нравственные представления. Развивается речевой слух, внимание, логическое мышление. У детей расширяется словарь, усиливается языковое чутьё, внимание и интерес к образному слову.

5. Сочинение нового конца сказки. Детям предлагается придумать свои варианты окончаний к знакомым сказкам.

6. Коллективное сочинение сказки. Детям предлагается совместно придумать сказку. По очереди они добавляют по две-три фразы. Метод сочинения сказок для дошкольников – это составление творческого рассказа, где ребёнку необходимо продумать содержание, правильно выстроить повествование, подобрать словесную форму, соответствующую этому содержанию.

7. Инсценировка сказки. «Проживая» сказку, дети учатся преодолевать барьеры в общении, находить адекватное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Использование в работе с детьми такую форму работы со сказкой, способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности.

Методика работы со сказкой включает в себя три основных направления работы.

1. Знакомство со сказкой. На этом этапе необходимо не только прочесть сказку, но и вместе с ребёнком проанализировать её: выделить главную мысль; определить главных героев сказки (порядок их появления выступает основой для составления опорного плана пересказа); выделить

начало (завязку сюжета), середину (развитие сюжета) и конец (развязку сюжета); обучить традиционному зачину и концовке сказки; подобрать слова, обозначающие последовательность событий («сначала», «потом», «затем» и т.п.).

Например, взрослый читает вслух сказку «Репка» и после прочтения задаёт вопросы, помогающие ребёнку определить завязку, развитие и развязку сюжета. Далее вместе с ребёнком выбираем главных героев – можно взять готовые фигурки сказочных героев или нарисовать их, и поместить на магнитную основу. Готовые фигурки размещаются на магнитной доске в порядке их появления в сюжете – это своеобразный наглядный план повествования для ребёнка.

2. Освоение специальных средств литературно-речевой деятельности: выделение в сказке эпитетов, сравнений, метафор; описание героев (здесь необходимо обратить внимание на расширение словаря в части прилагательных, описывающих эмоциональное состояние героев, на развитие синонимии и антонимии); обучение построению полных и выразительных ответов на вопросы по содержанию прочитанного; развитие интонационной и мимической выразительности.

На этом этапе внимание уделяем развитию словарного запаса. Возможна проработка следующих лексико-грамматических задач:

- закрепление и расширение словарного запаса словами-признаками (Какой? Какая?) через описание каждого из героев;
- закрепление и расширение словарного запаса словами-действиями (Что делает? Что сделал(а)?); образование глаголов совершенного вида через проработку действий каждого из героев и их последовательности;
- закрепление навыка словообразования. Например, в сказке «Теремок» можно разобрать этимологию «имен» героев: мышка-норушка, лягушка-квакушка и т.п.;
- закрепление понятий «часть – целое», антонимов. Например, в сказке «Колобок» просим ребёнка нарисовать на магнитной доске дом, где живут бабушка и дедушка, описать его, назвать, из каких элементов он состоит;
- повторение лексических тем. Например, в сказке «Колобок» повторяем тему «В лесу».

3. Развитие умственных способностей – мышления и воображения: формирование умения отбирать условные заместители для обозначения героев сказки (то есть схематично изобразить героя, подчеркнув его главное отличие от других); развитие умения построения плана пересказа с опорой на порядок появления героев сказки; развитие способностей к представлению воображаемой ситуации с разнообразными деталями.

На первых занятиях взрослый может помочь ребёнку создать «декорации» к сказке – нарисовать их на доске. Позднее ребёнок с

удовольствием сам рисует то, что, по его мнению, должно быть в сказке. В сказке «Колобок» дети с удовольствием придумывают собственную развязку, так как многим не нравится классическое окончание (то же можно сказать о сказке «Волк и семеро козлят»).

Подобная работа активизирует мышление, воображение, речевую деятельность детей, создаёт возможность реализовать влияние художественного образа на развитие словесного творчества детей. Таким образом, предлагаемые методические рекомендации для развития связной речи предполагают формирование связного высказывания повествовательного типа на основе развития умения пересказа и сочинения сказок по наглядной опоре с постепенным усложнением путём введения элементов речевого творчества. В данных методических рекомендациях предусматривается обучение ряду умений, необходимых для развития связной речи.

Метод логопедической работы с использованием элементов сказки имеет многовековую историю, однако научное обоснование и целенаправленное использование в работе с детьми с нарушениями речи, он получил не так давно, и на современном этапе является одним из наиболее перспективных. Как показывает практика, сказка является наиболее доступным материалом для развития речевой деятельности ребёнка. Она прекрасно запоминается и оказывает позитивное воздействие, как в речевых, так и в психологических аспектах. Использование элементов сказки позволяет не только развивать коммуникативные, эмоционально-волевые, но и творческие способности детей. Творчество – одна из содержательных форм психической активности детей, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни; как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности [11]. В целом, использование элементов сказки на логопедических занятиях по развитию связной речи повышает эффективность коррекционной работы при условии учёта возрастных и психологических особенностей детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Омега – Л., 2014. – 134 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден постановлением Правительства Российской Федерации 5 августа 2013 г. (с 1 января 2014 г.). – 34 с.
3. Лыкова-Унковская, Е. С. Формирование коммуникативной деятельности первоклассников с умственной отсталостью посредством моделирования

реальных ситуаций / Е. С. Лыкова-Унковская, В. А. Галкина // European Social Science Journal. – 2018. – № 10. – С. 217-221.

4. Лыкова-Унковская, Е. С. Особенности лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста / Е. С. Лыкова-Унковская, Е. В. Белова // Интегративный подход к обучению детей с речевыми нарушениями: Сборник статей по итогам научно-исследовательского семинара, Москва, 16 апреля 2019 года / отв. редактор С. В. Леонова. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – С. 63-68.

5. Путкова, Н. М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н. М. Путкова. – Дефектология. 2007. – №5. – С. 49-56.

6. Ходякова, А. С. К вопросу о изучении связной речи дошкольников с ЗПР / А. С. Ходякова // Наука на благо человечества – 2021: Материалы Международной научной конференции молодых учёных, Москва, 19–28 апреля 2021 года / отв. редактор и сост. Д. А. Куликов. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 126-129.

7. Галкина, В. А. Специфика функционирования семей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями / В. А. Галкина, Е. С. Лыкова-Унковская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2020. – № 1. – С. 62-67.

8. Лыкова-Унковская, Е. С. Социально-бытовая ориентировка: Дидактический материал для работы с детьми по формированию бытовой компетенции для 1 дополнительного и 1 классов общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС образования детей с нарушениями интеллекта / Е.С. Лыкова-Унковская. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 44 кар.: ил.

9. Лыкова-Унковская, Е. С. Особенности сформированности бытовой компетенции младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Е.С. Лыкова-Унковская // Научно-педагогическое обозрение – Томск, 2018. – № 1 (19). – С. 92-97.

10. Золотарева, И. В. Развитие просодического компонента речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами / И. В. Золотарева, С. В. Леонова // Альманах Казанского федерального университета: Материалы XII Международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы дефектологии и клинической психологии: теория и практика», Казань, 24 апреля 2018 года / Под ред. А. И. Ахметзяновой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2018. – С. 73-76.

11. Леонова, С. В. Использование сказки для развития творческих способностей заикающихся детей в процессе подготовки к школьному обучению / С. В. Леонова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов

и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 1. – С. 2520-2524.

Лыкова-Унковская Екатерина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии факультета специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный областной педагогический университет», г. Москва

УДК 378.147.88

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

Т. А. Немцова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: nemtsova.t.a@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены результаты эмпирического исследования влияния исследовательской технологии на формирование готовности к педагогической деятельности обучающихся направлений среднего профессионального образования. Представлена диаграмма, демонстрирующая соотношение рассматриваемых автором критериев готовности к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования.

Abstract: the article presents the results of an empirical study of the influence of research technology on the formation of readiness for pedagogical activity of students of secondary vocational education. A diagram is presented demonstrating the ratio of the criteria considered by the author of readiness for pedagogical activity of students of the organization of secondary vocational education.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, готовность к педагогической деятельности, коммуникативная готовность, организаторские склонности, гибкость мышления.

Keywords: research activity, readiness for pedagogical activity, communicative readiness, organizational inclinations, flexibility of thinking.

Одной из основных проблем российской экономики продолжает оставаться проблема кадрового потенциала. Отражением этого факта является продолжающийся процесс модернизации российского образования. Модернизация среднего профессионального образования предполагает принципиальное изменение традиционных подходов к

системе подготовки специалистов. Стремительная динамика развития общества по пути информатизации выдвигает ряд требований к молодым специалистам. Чтобы быть востребованным на рынке труда после выпуска из организации профессионального образования, студенту необходимо иметь сформированный навык осуществления научно-исследовательской деятельности: знание о способах проведения научного поиска, использования методов исследовательской работы, в том числе анализа и обобщения собственного педагогического опыта и опыта других исследователей и др.

Студент, завершивший обучение, должен быть готовым к педагогической деятельности в целом и иметь представление об исследовательской деятельности как средстве решения профессиональных задач. Применение исследовательской технологии на занятиях способствует формированию готовности к педагогической деятельности и вооружает студента средствами для дальнейшего развития [3].

Для подтверждения данного положения было организовано эмпирическое исследование влияния исследовательской деятельности на формирование готовности к педагогической деятельности

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать содержание педагогической работы по формированию готовности обучающихся организации среднего профессионального образования к педагогической деятельности средствами исследовательской технологии.

В результате анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что готовность к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования можно определить как показатель результативности всего процесса профессионального обучения будущего педагога, как сложную динамическую систему, отражающую уровень качества подготовки специалиста в организации среднего профессионального образования и предполагающую соответствие выпускника современным требованиям к профессиональной педагогической деятельности [1].

Разнообразие видов исследовательской деятельности позволяет внедрять её на различных типах занятий (лекционных, семинарских, лабораторных), адаптируя под содержание любой учебной дисциплины [3]. На основе этого можно сделать следующий вывод: исследовательская деятельность обучающихся организации среднего профессионального образования способна за счёт своего многообразия способствовать решению ряда задач, связанных не только с получением знаний студентом, но и развитием у него ряда личностных качеств, способствующих его успешной реализации в профессиональной деятельности.

Формирование готовности к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования имеет

такие особенности как необходимость формирования коммуникативных и организаторских навыков, гибкости мышления, поскольку данные характеристики наиболее точно отвечают задачам профессиональной педагогической деятельности. Особо отметим, что мотивационная готовность к профессиональной деятельности формируется ещё до поступления в организацию среднего профессионального образования, в процессе профориентационной работы с обучающимися [3].

Эксперимент проводился на базе Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» г. Борисоглебск, Воронежская область. В экспериментальной работе приняли участие обучающиеся 2 курса технолого-педагогического факультета по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании в количестве 16 человек.

На констатирующем этапе экспериментальной работы для изучения уровня сформированности готовности к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования в соответствии с выделенными критериями была сформирована диагностическая база, охватывающая следующие методики: методика оценки коммуникативных и организаторских склонностей личности (методика В. В. Синявского и Б. А. Федоришина, в авторской модификации) и методика А. С. Лачинса «Гибкость мышления» (авторская модификация) [4].

По результатам анализа констатирующего этапа экспериментальной работы, выявлено, что обучающиеся организации среднего профессионального образования показали в основном средний уровень сформированности готовности к педагогической деятельности (11 человек, 68,75 %). На основе результатов диагностики, полученных на текущем этапе исследования, была построена диаграмма, позволяющая оценить соотношение рассматриваемых критериев готовности к педагогической деятельности обучающегося организации среднего профессионального образования на основании средних значений по каждому из выделенных критериев (рис. 1).

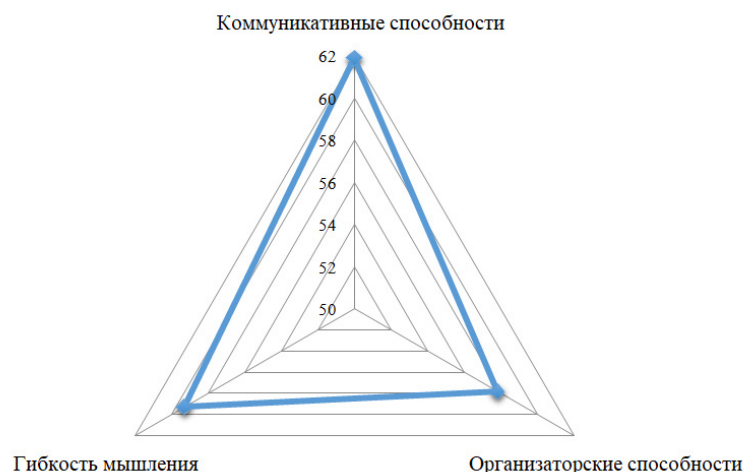


Рис. 1. Соотношение критериев готовности к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования (констатирующий этап)

Для того чтобы способствовать повышению уровня готовности к педагогической деятельности обучающихся организации среднего профессионального образования была скорректирована рабочая программа и разработан фонд оценочных средств учебной дисциплины Психолого-педагогический практикум, с применением исследовательской технологии. Программа дополнена курсом на портале Электронный университет «ВГУ».

В первой теме «Теоретические основы психолого-педагогической деятельности» обучающимся было предложено составить аннотацию к публикации Н. В. Кузьминой «Критерии оценки педагогических систем и деятельности педагогов и учащихся».

По теме «Методы психолого-педагогической деятельности» студенты выполняли работу по подбору диагностических методик для оценки заданного аспекта: коммуникативные навыки, групповая сплочённость, самооценка и т.д. По мере выполнения данного задания обучающимся было предложено провести диагностику по подобранным методикам и обработать результаты исследования.

В курсе на платформе Moodle в качестве учебного элемента для реализации данной темы был использован ресурс Глоссарий. Глоссарий, как элемент курса Moodle, может использоваться в качестве средства донесения до студентов понятийного аппарата курса.

Обучающимся предлагалось несколько основных определений для внесения в глоссарий (метод, наблюдение, опрос и т.д.), однако остальные определения студенты должны были вносить в курс по собственному мнению.

Тема «Содержание и технология анализа психолого-педагогических ситуаций» включала в себя два объёмных задания: подбор студентами педагогических ситуаций для совместного анализа в аудитории и работа над анализом ситуации индивидуально на портале «Электронный

университет». Данная тема оказалась наиболее затруднительной с точки зрения технического исполнения, поскольку в электронном курсе для реализации задания использовался такой элемент как «Семинар». Он позволяет накапливать, просматривать, рецензировать и взаимно оценивать студенческие работы.

В нашей работе данный элемент применяется для непосредственно анализа студентами ряда ситуаций (педагогических этюдов) и для формирования у обучающихся навыков оценки выполненной работы.

Именно этот элемент стал наиболее проблемной частью формирующего этапа работы. Поскольку организация семинара с помощью электронного курса является достаточно сложной задачей, студенты часто имеют малый опыт участия в подобном виде деятельности на платформе курса. Не все обучающиеся смогли своевременно загрузить ответ и оценить загруженные работы товарищей. При этом на очном занятии в аудитории в обсуждении задания участвовали все студенты, в том числе и не отметившиеся деятельностью в курсе.

Процесс изучения темы «Специфика психолого-педагогической деятельности в образовательной организации» разбит на 2 этапа, поскольку теоретическое обучение студентов прерывалось на период их учебной практики. На время практики студенты также получили задание: проанализировать содержание сайтов образовательных организаций с точки зрения освещения деятельности школьной службы медиации. Результаты выполнения данного задания были обсуждены студентами в ходе круглого стола, в ходе которого были выработаны общие рекомендации по наполнению странички школьной службы медиации на сайте образовательной организации.

Работа в электронном курсе по данной теме представлена в форме реферата.

Тема «Технология подготовки и проведения беседы как индивидуальной формы психолого-педагогической деятельности» в курсе отражена посредством задания по формированию библиографического списка по теме «Беседа как индивидуальная форма психолого-педагогической деятельности». Среди элементов курса, позволяющих организовать учебную и исследовательскую работу студентов, небольшой популярностью также пользуется элемент «База данных». В руководстве по системе Moodle (курс «Учимся создавать электронные курсы и использовать дистанционные образовательные технологии») этому элементу отводится совсем немного места, однако этот элемент курса может быть эффективно использован для организации и доступа к данным, для совместной работы студентов, элементов исследовательской деятельности. Обучающиеся отметили, что работа в этом элементе

несколько сложнее, чем работа с Глоссарием, однако результат получается более наглядным и полным.

Аудиторная работа по данной теме была реализована в виде обсуждения различных аспектов подготовки и проведения беседы и составления сводной таблицы «Беседа как форма психолого-педагогической деятельности» по итогам работы на занятиях.

Тема «Методика подготовки и проведения коллективных форм психолого-педагогической деятельности» завершает процесс освоения дисциплины Психолого-педагогический практикум. Задания обучающихся по данной теме представляют собой совокупность последовательно выстроенных шагов по подготовке исследовательского проекта и его защиты. Примеры тем проекта: «Ознакомительное родительское собрание и его особенности», «Педагогический совет как основная форма взаимодействия педагогического коллектива» и т.д.

Работа над проектом и его защитой велась в течение 4 занятий. В перечне заданий, способствующих выполнению проекта, присутствовали такие виды работ как анализ теоретического материала по проблеме проекта, классификация форм коллективной деятельности по выбранной теме, представление результатов аналитической деятельности обучающихся по выбранной проблеме. В качестве продукта проекта обучающиеся представили в электронном курсе разработанные конспекты коллективных форм психолого-педагогической деятельности, в процессе аудиторной защиты работы большее внимание уделив непосредственно результатам поисково-исследовательской деятельности, выявленным закономерностям построения того или иного вида мероприятий, особенностями конкретного вида родительского собрания или педагогического совета. По итогам работы над теоретической частью проекта обучающиеся представили блок-схемы «Коллективные формы психолого-педагогической деятельности».

На контрольном этапе экспериментальной работы повторная диагностика проводилась по той же схеме, что и на констатирующем этапе.

Таким образом, в ходе качественного анализа, было установлено, что на контрольном этапе исследования выявлено 11 (68,75 %) обучающихся со средним уровнем готовности к педагогической деятельности, что совпадает с количеством обучающихся на констатирующем этапе исследования. Обучающихся с высоким уровнем развития познавательной активности выявлено на 18,75 % больше (5 человек), чем на констатирующем этапе. По итогам сводного анализа не было выявлено обучающихся с низким уровнем готовности к педагогической деятельности.

На основе результатов диагностики, полученных на текущем этапе исследования, было дополнено соотношение критериев готовности к педагогической деятельности обучающегося организации среднего

профессионального образования на основании средних значений по каждому из выделенных критериев (рис. 2).

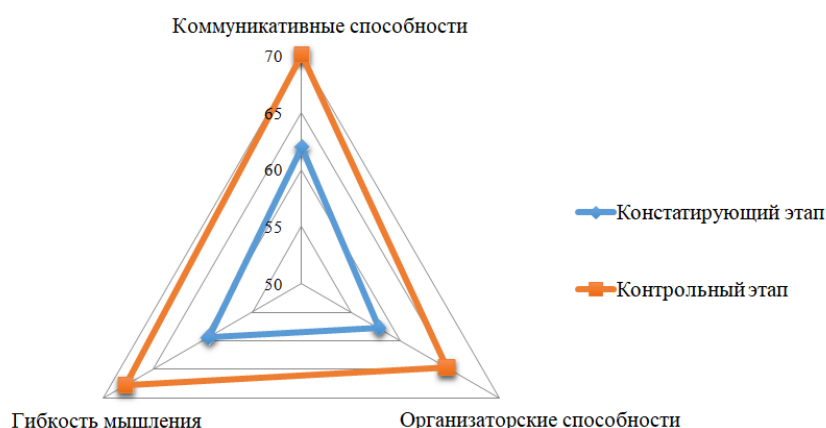


Рис. 2. Динамика соотношения критериев готовности к педагогической деятельности обучающегося организации среднего профессионального образования на констатирующем и контрольном этапах

На контрольном этапе исследования отмечается динамика к общему повышению уровня готовности обучающихся организации среднего профессионального образования к педагогической деятельности, что говорит об эффективности применения исследовательской технологии как средства формирования готовности обучающихся организации среднего профессионального образования к педагогической деятельности.

Список литературы

1. Афонченко, Л. Ф. Формирование готовности у студентов вуза искусств и культуры к профессиональной педагогической деятельности : 13.00.08 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Л. Ф. Афонченко. – Воронеж, 2002. – 24 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Леонов, Ю. В. Формы активизации познавательной деятельности студентов на лабораторных занятиях с элементами проблемности / Ю. В. Леонов, Л. Т. Прищепа // Формы и методы активизации познавательных интересов студентов в процессе преподавания физических дисциплин : межвузовский сборник научных трудов / ответственный редактор А. Б. Варнавских. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1985. – С. 57-62.
4. Оруджалиева, Э. Р. Диагностика готовности к профессиональной деятельности студентов-бакалавров педагогического образования :

13.00.08 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Э. Р. Оруджалиева. – Махачкала, 2011. – 23 с.

Немцова Татьяна Андреевна, преподаватель кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 377.1

**КЕЙСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ
НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

Н. Г. Ощепкова, Е. Ю. Уткина

ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В. М. Шукшина»

e-mail: reliance_07@mail.ru, utkinaelena-mars@mail.ru

Аннотация: статья посвящена вопросам использования кейс-технологии в процессе изучения дисциплины «Экономика организации» в учреждениях среднего профессионального образования. В статье рассматриваются специфика кейс-технологии, её преимущества перед традиционными методами обучения, особенности её использования при изучении дисциплины «Экономика организации», предлагается модель занятий с её применением, а также рекомендации, способствующие развитию практических навыков обучающихся.

Abstract: the article is devoted to the use of case technology in the study of the discipline «Economics of organization » in institutions of secondary vocational education. The article examines the specifics of case technology, its advantages over traditional teaching methods, features of its use in the study of the discipline «Economics of the organization», proposes a model of classes with its application, as well as recommendations that contribute to the development of practical skills of students.

Ключевые слова: кейс-технология, экономические дисциплины, аналитические задания, активные и интерактивные методы обучения, практические навыки, колледж.

Key words: case technology, economic disciplines, analytical tasks, active and interactive teaching methods, practical skills, college.

В современных условиях развития общества в цифровом мире трансформации подвергаются все процессы – и производственные, и образовательные. А, Следовательно, появляются требования, определяемые новым рынком труда к практическим навыкам будущих специалистов, выпускников колледжей. Среднее профессиональное образование сегодня

решает сложные задачи, многие, из которых, направлены на формирование у обучающихся таких качеств, умений и навыков, которые максимально соответствовали бы существующим в данный момент в обществе запросам.

В этой связи определяющее значение приобретает методология обучения в организациях среднего профессионального образования, которая должна обладать высокой практико-ориентированностью на современное развитие общества, экономики, рынка труда и обеспечивать решение указанной выше задачи. И здесь особую актуальность приобретает проблема создания и внедрения в учебный процесс колледжей таких технологий, методов и форм обучения, которые позволяли бы в полной мере реализовать основные принципы системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов, что особенно важно в преподавании экономических дисциплин, характеризующихся высокой степенью взаимопроникновения теории и практики, высокой чувствительностью к трансформации общества.

Как показывает анализ теории и востребованность современной практики, одной из таких технологий, отвечающих сегодня новым требованиям, предъявляемым к образованию в целом и в частности, методам обучения в среднем профессиональном образовании, является кейс-технология, представляющая собой целостную структуру, позволяющую решать все основные задачи учебного процесса посредством анализа предлагаемой для рассмотрения ситуации и разработки на его основе предложений по решению существующей в рамках этой ситуации проблемы.

Анализ определений понятия «кейс-технология» и тождественных терминов «метод кейсов» и «case-study», представленных в работах А. А. Гарина, А. В. Угаровой, А. С. Бессольновой и А. А. Рубановой [1, с. 396], Д. И. Бузаковой и Н. В. Ипполитовой [2, с. 26], М. В. Гулаковой и Г. И. Харченко [3, с. 144], Т. Н. Трапезниковой [4, с. 54], позволяет выявить следующие основные её признаки – это наличие:

- описания конкретной ситуации (реальной или вымышленной);
- определённой проблемы, в рамках представленной конкретной ситуации, которую требуется устранить;
- деятельности обучающихся по выявлению возможностей устранения указанной проблемы и выработке для этого конкретных рекомендаций;
- деятельности обучающихся (иногда – совместно с преподавателем) по оцениванию разработанных предложений, направленных на устранение указанной проблемы.

Данные признаки кейс-технологии как метода обучения свидетельствуют о том, что в её рамках предполагается очень высокий уровень самостоятельности обучающихся. При этом, роль преподавателя –

тьютора, модератора, консультанта – сводится практически только к подбору или созданию описания конкретной ситуации, и иногда к оцениванию разработанных студентами предложений. В остальном же обучающиеся осуществляют свою деятельность самостоятельно. Именно это выступает значительным преимуществом кейс-технологии по сравнению со многими другими образовательными технологиями и методами обучения.

Несомненно, это далеко не единственное преимущество рассматриваемой технологии. Другим значимым её достоинством является активизация и интенсификация учебной и познавательной деятельности обучающихся. Дело в том, что при работе над кейсом, в том числе и самым простым учебным, студентам необходимо проявлять активность, поскольку они вовлечены в групповой процесс анализа ситуации, построения гипотезы, разработки предложений по устранению проблемы. Конечно, даже при таком подходе могут найтись обучающиеся, которые либо не участвуют в общей деятельности, либо проявляют при этом пассивность. Однако, как показывает практика, таковых обычно крайне мало, для них может быть предложен индивидуальный подход со стороны педагога и посильные задания в решении кейса. Таким образом, подавляющее большинство обучающихся оказывается вовлечённым в процесс работы над кейсом, и как следствие, в практико-ориентированную деятельность, зачастую приближенную к производственной, к профессиональной деятельности будущих специалистов.

При этом сам образовательный процесс значительно интенсифицируется за счёт того, что обучающимся необходимо не только проанализировать ситуацию и понять суть проблемы, но и определить пути и способы её решения, выявить альтернативы, для чего, помимо прочего, часто требуется осуществить сбор и обработку дополнительной информации, а также проанализировать поступающие предложения, доказать или опровергнуть предложенные гипотезы. Естественно, что при наличии временных ограничений, определённых зачастую двумя занятиями в колледже, делать всё это приходится в довольно высоком, интенсивном темпе.

Ещё одним существенным преимуществом кейс-технологии является её практико-ориентированность. Следует отметить, что проблема формирования у обучающихся навыков применения полученных в учебном процессе знаний и умений на практике всегда остро стояла в отечественном образовании и не только в среднем профессиональном. Сегодня она особо обострилась в условиях цифровой трансформации общества, изменчивости экономической ситуации в стране и рынка труда, появлением новых цифровых профессий и новых требований к профессиональным качествам выпускников колледжей и вузов. Полностью обозначенная проблема не

решена и до сих пор. В этом отношении кейс-технологии способны оказать существенную помощь, поскольку в своей задаче направлены на применение теоретических знаний в той или иной конкретной ситуации.

Помимо трёх рассмотренных основных преимуществ кейс-технологии существуют и другие, среди которых: способствование развитию коммуникативных качеств, критического и логического мышления, инициативности, формированию навыков работы в команде, повышению уровня дисциплинированности, усилению познавательного интереса и любознательности, формированию навыков исследовательской деятельности, созданию положительного психоэмоционального настроения на учебную работу и формированию внутренней учебной мотивации.

Говоря о структуре кейса, необходимо отметить, что в ней присутствуют несколько основных элементов:

- собственно проблемная ситуация;
- контекст ситуации, иначе, дополнительная информация, способствующая более точному пониманию изложенной в кейсе проблемы;
- вопросы и задания, посредством которых делается акцент на том или ином аспекте проблемы и способах её решения;
- приложения (необязательный элемент), в число которых могут входить разного рода схемы, таблицы, иллюстрации, статистическая и иная информация, имеющая значение для более точного решения кейса [5, с. 197].

Кроме того, важно отметить, что работа над кейсом осуществляется по определённому алгоритму, зависящему от содержания и других его особенностей. Так, в обобщённом виде данный алгоритм выглядит следующим образом:

- 1) ознакомление с кейсом и заданиями к нему;
- 2) анализ ситуации, а также определение способов её благополучного разрешения;
- 3) обсуждение результатов анализа и разработанных предложений;
- 4) дискуссия, в рамках которой проводится критическое обсуждение предложенных способов разрешения ситуации;
- 5) презентация принятого по кейсу решения;
- 6) оценивание как результатов анализа и предложенных способов разрешения ситуации, так и всей работы обучающихся над кейсом;
- 7) подведение итогов [там же].

Как отмечают исследователи, кейс-технология представляется достаточно эффективной в преподавании экономических дисциплин, в том числе и в силу их специфики – значительный массив данных, возможности привлечения статистики, многозадачность и др. Так, по справедливому утверждению В. В. Реутовой, «анализ проблемных ситуаций является характерным примером проблемного обучения, в котором наиболее полно

реализуются требования единства и теоретической деятельности, их связь с экономической практикой, действующим законодательством, хозяйственным опытом развитых стран мира» [6, с. 43], что способствует развитию экономического мышления студентов, формированию практических навыков и профессионально значимых качеств будущего специалиста.

Очень важно и то, что в процессе работы над кейсом студентам приходится самим определять какие именно, имеющиеся у них теоретические знания, могут помочь им в решении представленной в кейсе экономической проблемы [7, с. 615].

Кроме того, практический анализ показывает, что модели учебной работы на занятиях по изучению экономических дисциплин в колледже могут быть различными и зависеть как от содержания того или иного занятия, так и от его типа.

Представляется, что достаточно эффективной моделью учебной работы с использованием кейс-технологии при изучении дисциплины «Экономика организации» будет такая, структура которой включает следующие типы заданий:

- задания теоретического характера (будут способствовать актуализации теоретических знаний студентов, имеющих отношение к ситуации и проблеме, представленной в кейсе);
- аналитические задания (имеют двойной эффект, поскольку направлены не только на анализ конкретной ситуации, изложенной в кейсе, но и на формирование аналитических умений и навыков вообще, которые впоследствии будут играть существенную роль в профессиональной деятельности нынешних студентов);
- расчётные задания (обладают тем же двойным эффектом, что и аналитические задания);
- активные и интерактивные методы обучения (способствуют существенному повышению учебной и познавательной активности обучающихся, формируют у них исследовательскую инициативу, навыки работы в команде и другие способности, а также профессиональные навыки и качества, важные для дальнейшей профессиональной деятельности).

Для более успешного применения кейс-технологии на занятиях по изучению дисциплины «Экономика организации» в колледже важно руководствоваться определенными правилами, среди которых можно выделить следующие:

- желательно, чтобы предлагаемые студентам кейсы имели отношение к деятельности реальных субъектов экономической действительности, особенно ценен региональный аспект, поскольку это позволит создать у обучающихся ощущение вовлеченности в настоящую, актуальную сегодня деятельность;

– объём кейсов должен быть оптимальным, иначе говоря, он не должен быть большим и содержать только информацию, достаточную для правильного понимания представленной в нём ситуации и необходимую для выработки предложений по решению имеющейся проблемы;

– группы студентов, работающих над кейсом, должны быть примерно равнозначными с точки зрения имеющихся у них знаний, умений и познавательных способностей и интересов.

Таким образом, кейс-технология представляет собой весьма эффективный метод формирования и развития практических навыков обучающихся в процессе преподавания различных экономических дисциплин в организациях среднего профессионального образования, что непосредственно касается и такой учебной дисциплины, как «Экономика организации». Важнейшим преимуществом данной технологии выступает не только её практико-ориентированность, но и то, что её использование способствует повышению уровня самостоятельности обучающихся, активизации и интенсификации их учебной и познавательной деятельности, а также развитию коммуникативных качеств, критического и логического мышления, инициативности, формированию навыков работы в команде, что непосредственно важно для будущего специалиста на современном рынке труда, а также повышению уровня дисциплинированности, усилению познавательного интереса и любознательности, формированию навыков исследовательской деятельности, созданию положительного психоэмоционального настроения на учебную работу и формированию внутренней учебной мотивации.

Список литературы

1. Гарин, А. А. Методы обучения экономическим дисциплинам / А. А. Гарин, А. В. Угарова, А. С. Бессольнова, А. А. Рубанова // Московский экономический журнал. – 2022. – № 7. – С. 392-401.
2. Бузакова, Д. И. Применение кейс-технологии в процессе профессионального образования / Д. И. Бузакова, Н. В. Ипполитова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (42). – С. 24-28.
3. Гулакова, М. В. Кейс-метод как основа практико-ориентированного обучения / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 143-145.
4. Трапезникова, Т. Н. Новейшие педагогические технологии : кейс-метод (метод ситуационного анализа) / Т. Н. Трапезникова // Территория науки. – 2015. – № 5. – С. 52-59.
5. Сычева, Д. В. Структура кейс-технологии и её преимущества как метода обучения в современной школе / Д. В. Сычева, О. В. Хотулева, И. Е. Зыков

// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 196-200.

6. Реутова, В. В. Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин / В. В. Реутова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 7 (8). – С. 41-44.

7. Романовская, Е. В. Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин / Е. В. Романовская, Ж. В. Смирнова, Е. А. Бобышева, Т. Е. Лебедева // Московский экономический журнал. – 2020. – № 5. – С. 613-618.

Ощепкова Наталия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и туризма ФГБОУ ВО «АГППУ им. В. М. Шукшина», г. Бийск

Уткина Елена Юрьевна, студентка 5 курса ФГБОУ ВО «АГППУ им. В. М. Шукшина», г. Бийск

УДК 377.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ: О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Н. Г. Ощепкова

ФГБОУ ВО «АГППУ им. В. М. Шукшина»

e-mail: reliance_07@mail.ru

Аннотация: новые требования цифровой экономики ставят перед системой образования новые цели и задачи. В статье рассмотрены понятие самостоятельной работы студентов и её роль в формировании общекультурных и профессиональных компетенций в современных условиях. Раскрывается потенциал информационно-коммуникационных, в том числе цифровых технологий в организации самостоятельной работы.

Abstract: the new requirements of the digital economy set new goals and objectives for the education system. The article considers the concept of independent work of students and its role in the formation of general cultural and professional competencies in modern conditions, the potential of information and communication, including digital technologies in organizing independent work.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа студентов, цифровая экономика, профессиональная подготовка, цифровые технологии.

Keywords: independence, independent work of students, digital economy, professional training, digital technologies.

В современных условиях совершенствования системы образования на всех его уровнях, внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов, цифровая трансформация общества предъявляют всё более значимые требования к процессу обучения, в том числе профессионального, к уровню освоения общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов, их интеллектуального развития и социальной значимости. Задачей же обучения студентов колледжей считается подготовка выпускников к эффективной профессиональной деятельности в нестабильных условиях современности.

При этом новые формы и способы взаимодействия человека с цифровым миром сегодня требуют внесения соответствующих изменений и в саму систему подготовки будущего специалиста для рынка труда. Несомненно, в образовательной практике колледжей могут применяться различные подходы для достижения указанной цели и одним из них является оптимизация самостоятельной работы студентов.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что организация самостоятельной работы студентов при изучении экономических дисциплин является очень важным и трудоемким процессом для каждого педагога. Формирование умения работать самостоятельно – это часть воспитания обучающихся, и эта задача стоит перед каждым преподавателем среднего профессионального образования. Самостоятельная работа студентов не является конечной целью современного образовательного процесса, это своего рода средство борьбы за качественные знания обучающихся колледжа, средство формирования их самостоятельности, развития у них интеллектуальных способностей, средство подготовки конкурентоспособного профессионала в нестабильных условиях цифровой трансформации общества.

Проблема самостоятельности и самостоятельной работы являлась результатом исследований учёных на протяжении всей истории развития педагогической науки. В современных условиях большее внимание вопросам самостоятельной работы уделяется преимущественно в высшей школе. Речь идёт о переносе акцента в содержании учебной деятельности студентов на самостоятельные её виды, значительное повышение их мотивации к процессу обучения. При этом самостоятельная работа выступает средством достижения глубоких и прочных знаний, формирования умений.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что исследователи неоднократно обращались к вопросам определения понятия «самостоятельная работа», но, несмотря на важность и значимость, оно до сих пор не имеет единой трактовки и остаётся дискуссионным в

педагогической науке. В таблице 1 обобщены и представлены наиболее употребляемые трактовки исследуемого понятия.

Таблица 1

Определение сущности понятия «самостоятельная работа»

Автор	Содержание понятия
Российская педагогическая энциклопедия [1, с. 308]	Самостоятельная работа учащихся – индивидуальная или коллективная учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства учителя.
И. А. Зимняя [2]	Самостоятельная работа (в деятельностном аспекте) – это организуемая самим школьником в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе внешкольного опосредованного системного управления ею со стороны педагога (обучающей программы, дисплейной техники).
П. И. Пидкасистый [3, с. 12-13]	Самостоятельная работа – это не форма организации учебного процесса и не метод обучения...это средство познавательной деятельности учащихся, средство её логической и психологической организации, средство организации и выполнения учащимися определённой деятельности в соответствии с поставленной целью.
В. И. Загвязинский [4, с. 155]	Самостоятельная работа – это деятельность ... по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя и направляется им.
А. О. Бурдин [5, с. 123]	Под самостоятельной работой обычно понимают работу, выполненную без активной помощи «извне», когда выполняющий работу для достижения поставленной цели сам определяет последовательность своих действий, причины возникающих при этом затруднений и способы их устранения.
В. А. Далингер, К. А. Загородных [6, с. 13]	Самостоятельная работа – дидактическое средство обучения; искусственная педагогическая конструкция, с помощью которой педагог организует деятельность обучающихся как на занятии, так и при выполнении им домашних заданий.

Проведённый анализ позволил выделить существенные признаки исследуемого понятия, среди которых: наличие задания, работы

(деятельности); отсутствие непосредственного участия педагога в выполнении задания, работы и его контроле; наличие опосредованного управления преподавателем деятельностью обучающихся; проявление таких качеств личности учащихся, как активность, самостоятельность, инициативность, позволяющих формировать самоорганизованность и самоконтроль.

Несмотря на различную трактовку сущности самостоятельной работы, многие учёные отмечают, что раскрытие её характерных признаков возможно только при едином анализе ее внешней (обуславливающейся общими функциями преподавателя) и внутренней стороны (познавательная активность, мотивация обучающихся).

Анализ сущности понятия «самостоятельная работа» позволил определить различные подходы к её рассмотрению как:

- метод обучения (Л. В. Жарова, А. В. Усова и др.),
- форма обучения (Н. Г. Дайри, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис и др.),
- работа по заданию педагога (Б. П. Есипов),
- мотив деятельности (Б. П. Есипов и др.),
- форма организации учебной и познавательной деятельности (И. Э. Унт и др.),
- средство организации и управления познавательной деятельностью (П. И. Пидкасистый и др.),
- вид учебной деятельности (В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя и др.).

В нашем исследовании мы придерживаемся последнего, деятельностного подхода к раскрытию сущности понятия «самостоятельная работа», согласно которому рассматриваемая категория определяется как вид учебной деятельности.

Эффективно организованная преподавателем самостоятельная работа обучающихся позволит количественно и качественно повысить результативные показатели – студенты могут самостоятельно планировать время, выстраивать очерёдность выполнения заданий и решения задач, расставлять приоритеты, осуществляя самоконтроль, ответственно подходить к процессам самоорганизации и саморазвития. При этом эффективность организации самостоятельной работы достигается выполнением ряда условий, к основным из которых можно отнести:

- планирование самостоятельной работы;
- наличие алгоритмов выполнения самостоятельной работы;
- материально-техническое и методическое обеспечение;
- повышение мотивации самостоятельной работы и роли деятельности самостоятельного характера (самоорганизации, самоконтроля, самоанализа, рефлексии);
- определение видов консультационной помощи;

– адекватные виды, формы контроля, понятные и прозрачные критерии оценки.

Несомненно, отбирая оптимальные формы, методы организации самостоятельной работы, педагог должен стремиться обеспечить и её внутреннюю сторону – мотивацию, активность, заинтересованность обучающихся. Для этого, преподаватель должен системно подходить к её планированию, чётко определять структуру заданий, задач, проектов, открыто представлять её цели, задачи, критерии и показатели оценки, в том числе и в итоговой форме по предмету.

В условиях цифровой трансформации общества при активном внедрении современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства, значительно изменяются процессы в сфере образования. Особенно это коснулось высшего и профессионального его звеньев. Фокус в образовательном процессе сместился с преподавателя на обучающихся, что вызывает изменение и традиционных ролей – доминирующая роль педагога смещается на организационную, консультационную, сопровождающую роли – тьютор, модератор, трекер и др., он выступает наставником, помощником в самоорганизации, саморазвитии обучающихся. В связи с этим возрастает и методическая, и информационная составляющая работы педагога.

Цифровизация в целом предполагает интеграцию образования с информационными ресурсами. Так, большой потенциал в организации самостоятельной работы для колледжей и вузов открывают информационно-коммуникационные, в частности, и цифровые технологии. Они позволяют объединять информационные образовательные ресурсы, управлять процессом формирования знаний, умений, навыков и контролировать его, выступают самостоятельным методическим инструментом педагога в обучении студентов.

Информационно-коммуникационные технологии способны обеспечить ряд условий, среди которых: индивидуализация обучения; адаптация к умениям, возможностям и интересам обучающихся; развитие самостоятельности и творчества студентов; доступ к новым источникам учебной информации; использование компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов и др. Таким образом, ИКТ-технологии в образовании определяют основу для формирования новой информационной образовательной системы и активное использование электронных образовательных ресурсов на её основе. В таких условиях изменение ролей субъектов образовательного процесса протекает более организованно и результативно – обучающийся оказывается в центре обучения: его мотивы, цели, психологические особенности, преподаватель выступает своеобразным проводником в массиве информационных потоков – тем

самым трекером, тьютором, модератором образовательного процесса, наставником.

Цифровизация образования, требования цифровой экономики, ИКТ-технологии, привели к тому, что ключевым компонентом современной информационной образовательной среды колледжа, вуза, выступает компьютер, а его включение в учебный процесс изменяют и роли средств обучения, используемых в преподавании различных дисциплин, иначе говоря, новые информационные технологии меняют всю среду обучения.

В организации самостоятельной работы студентов колледжа, как аудиторной, так внеаудиторной все более востребованными и результативными, в свете современных трансформаций, становятся электронные учебно-методические комплексы по дисциплинам. Такие электронные-образовательные ресурсы (ЭОР), онлайн-продукты в обучении и самостоятельной работе обучающихся становятся всё более актуальными активными средствами обучения, позволяя гибко сочетать аудиторные и дистанционные формы обучения и самоорганизации студентов.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), как ЭОР – это современный способ подачи программы дисциплины обучающимся, представленный в виде таблицы, в которой отображаются темы дисциплины, формы занятий и контроля ЗУН, самостоятельная работа, её формы, и задания, а также количество часов, отведённое на каждую тему и форму занятия. ЭУМК состоит из различных элементов, а именно: электронных учебников; учебных программ и различных перечней литературы; методических рекомендаций студентам по самостоятельным работам и выполнению практических заданий; методических материалов систематического контроля преподавателями результативности изучения дисциплин; рекомендаций по выполнению курсовых работ, если они определены учебным планом.

Созданные ЭУМК требуют дальнейшего их размещения на электронной платформе для более удобного использования. Одной из наиболее популярных на сегодня платформ для размещения электронных образовательных ресурсов по дисциплинам, в том числе при организации самостоятельной работы студентов, является система управления обучением или виртуальная обучающая среда – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) MOODLE. Функционал платформы представляет собой реализацию стратегий дифференцированного обучения на основе создания групп с различным учебным контентом, материалом, формирование последовательности изучения учебных тем, способа доступа к нему в зависимости от степени изучения предыдущих фрагментов и др. Дополнениями системы являются видеоконференции, аудио- и видеочаты, массовая рассылка сообщений, инструменты для организации совместной

или индивидуальной проектной работы, блоги, форумы, мастер-классы, возможность создания электронного портфолио (дневник с оценками и комментариями преподавателей). К недостаткам этой платформы относится то, что она потребляет много ресурсов, многие инструменты громоздки, обладает сложным интерфейсом, требующим изучения. Программа полностью бесплатна, но требует установки (нужен сервер, хостинг и т.д.), имеет облачный сервер MoodleCloud, он, в свою очередь, бесплатен только для 50 пользователей.

Таким образом, при имеющихся недостатках, платформа MOODLE имеет большие возможности и в изучении дисциплины, и в организации самостоятельной работы обучающихся. Размещённые на платформе электронные образовательные ресурсы по дисциплине позволяют структурировать теоретический материал, в том числе и для самостоятельного изучения студентами до занятий для того, чтобы выделить большее время в аудиторном фонде на практическую подготовку и формирование умений и навыков; определить задания для практики и самостоятельной работы; взаимодействие студентов между собой и с преподавателем в чате курса, на форуме, в блогах не выходя с платформы; проводить совместные проекты; назначить точки и формы контроля с возможностью выставить выполненные работы непосредственно в электронном курсе; для организации самостоятельной работы не менее важно и наличие электронного портфолио – дневника с оценками и комментариями преподавателя по выполнению заданий и самостоятельных работ. Возможности платформы по организации видеоконференций, использованию вариантов интерактивной доски и пр. способствуют повышению роли интерактивных методов обучения, даже в условиях дистанционных форм. Однако, рассмотренная выше платформа не является единственной в своем роде, с этой задачей могут результативно справляться и другие ресурсы, доступные для образовательных организаций.

Целенаправленная и систематическая деятельность педагога по организации самостоятельной работы студентов, в том числе, с применением цифровых технологий, с внедрением в учебный процесс ЭОР приводит к активизации самостоятельности студентов, повышению продуктивности в практической подготовке за счёт снижения времени на теорию, возможностям увеличения времени на проведение коллективных обсуждений, дискуссий, способствующих критической оценке обучающимися результатов как своих, так и других одноклассников, развитию творческой активности, самоорганизации и самоконтролю, принятию ответственности за результаты.

Несомненно, многолетняя практика работы преподавателей по организации самостоятельной работы обучающихся в традиционной системе зарекомендовала себя положительно и не может быть исключена

полностью из опыта работы педагога. Однако современные реалии приводят к необходимости трансформации подходов к организации самостоятельной работы студентов в соответствии с актуальными тенденциями цифровизации экономики, общества и образования.

Список литературы

1. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В. В. Давыдов. – В 2-х т. – Москва : Большая Росс. энциклопедия, 1999. – 672 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – Т. 2. – 480 с.
3. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1971. – 184 с.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
5. Бурдин, А. О. Формирование у учащихся навыков самостоятельной работы и некоторые вопросы её организации в школе / А. О. Бурдин. // Самостоятельная деятельность учащихся при обучении математике (формирование умений самостоятельной работы) : сборник статей / сост. С. И. Демидова, Л. О. Денизева. – Москва : Просвещение, 1985. – С. 118-132.
6. Далингер, В. А. Методика организации и проведения самостоятельных работ учащихся в процессе обучения их решению текстовых задач : книга для учителя / В. А. Далингер, К. А. Загородных. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1996. – 101 с.

Ощепкова Наталия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и туризма ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В. М. Шукшина», г. Бийск

УДК 377.1

ПОТЕНЦИАЛ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ КАК ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖЕЙ

Н. Г. Ощепкова, Н. В. Татаринцева
ФГБОУ ВО «АГГПУ им. В. М. Шукшина»
e-mail: reliance_07@mail.ru, tat4r87@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования рабочих тетрадей в преподавании экономических дисциплин в учебном процессе колледжей. Дается характеристика рабочей тетради как дидактического средства, выявляются её функции и преимущества, определяются типы

заданий, используемых в разделах рабочих тетрадей на примере дисциплины «Основы экономики, формы подачи материала; предлагается алгоритм разработки разделов рабочей тетради по анализируемой дисциплине для студентов колледжей.

Abstract: the paper examines the potential of using workbooks to teach economic disciplines in the college learning process. The characteristics of the workbook as a didactic means are given, its functions and advantages are revealed, the types of tasks used in the sections of workbooks are determined using the example of the discipline «Fundamentals of Economics», the form of material submission; an algorithm for developing sections of the workbook on the analyzed discipline for college students is proposed.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, электронная рабочая тетрадь, дидактические средства обучения, колледж, интенсификация обучения.

Keywords: workbook, electronic workbook, didactic means of learning, college, intensification of learning.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема интенсификации обучения в системе среднего профессионального образования, обусловленная несколькими факторами. Во-первых, постоянно увеличивающимся объёмом учебной информации, на усвоение которого требуется всё больше и больше времени. Во-вторых, социальным запросом общества, которому необходимо довольно большое количество квалифицированных кадров для полноценного существования и дальнейшего развития. В-третьих, общей тенденцией информационного развития общества, характеризующегося стремительными изменениями во многих сферах деятельности, что вызывает необходимость постоянной корректировки имеющихся и приобретения новых знаний, причём в довольно сжатые сроки.

Несомненно, изменения, происходящие сегодня в российском обществе, способствуют формированию новых приоритетных ценностей во всех сферах жизни и деятельности, в том числе и в образовании: обучение студентов не мыслится и без активизации самостоятельной работы, интенсификации их самостоятельной познавательной деятельности и эффективных способов руководства ею. Одним из исходных приоритетов является развитие творческой, самостоятельной, социально активной, ответственной личности, конкурентоспособного специалиста, готового к самостоятельным решениям на рынке труда в условиях цифровой экономики.

Для достижения многозадачных целей обучения предлагаются различные технологии, методы и средства, позволяющие сокращать время на получение знаний и формирование умений и навыков, не снижая при этом уровень их качества, а в идеале – повышая его. В последнее время

широкое распространение получили активные и интерактивные методы, информационно-коммуникационные технологии, современные наглядные средства, в том числе электронные образовательные ресурсы, средства обучения на различных онлайн платформах и другие инновационные дидактические разработки в образовании.

При этом часто упускаются хорошо зарекомендовавшие себя в учебной практике средства обучения. Так, одним из таких эффективных, с точки зрения интенсификации обучения, дидактических средств выступает рабочая тетрадь. Следует отметить, однако, что в системе начального и основного общего образования рабочие тетради используются достаточно широко, чего нельзя сказать о среднем профессиональном образовании. Поэтому возникает необходимость в рассмотрении основных аспектов использования данного дидактического средства в системе СПО. Кроме того, потенциал современных информационных технологий открывает здесь значительные возможности для применения и цифровых технологий, и новых информационных продуктов, и электронных платформ обучения.

Обратимся к рассмотрению понятия «рабочая тетрадь как средство обучения». Так, по определению Е. Х. Ханиповой, «рабочая тетрадь – разновидность учебного пособия с печатной основой, которое содержит задания для самостоятельной работы в нем учащихся» [1, с. 77]. По утверждению А. А. Барона и М. М. Матлина, рабочая тетрадь – это набор стандартных форм (бланков) для выполнения предусмотренных учебной программой заданий по конкретной дисциплине [2, с. 107]. Л. П. Алексеева указывает, что основная цель использования рабочих тетрадей в системе профессионального обучения заключается в формировании понятийного аппарата изучаемой дисциплины, требуемых умений и навыков, сокращении времени на освоение учебного материала, активизации учебно-познавательной деятельности учащихся [3, с. 44].

Рабочие тетради на бумажных носителях имеют достаточно наработанную практику, которая отмечается с 1913 г. В условиях цифровой трансформации общества, экономики, образования, всё большую популярность и эффективность приобретают электронные рабочие тетради со своими возможностями включения в них различных электронных образовательных ресурсов в качестве специальных конструкторов учебной деятельности.

К основным функциям рабочей тетради относят следующие:

- обучающая, направленная на формирование у обучающихся определённых знаний и умений по конкретной учебной дисциплине;
- развивающая, обеспечивающая развитие самостоятельности, концентрации внимания, способности к сосредоточению на учебном процессе;

- воспитывающая, создающая условия для понимания учащимися необходимости самообразования;
- контролирующая, позволяющая осуществлять полноценный контроль и самоконтроль знаний и умений студентов;
- рационализирующая, способствующая более рациональной организации учебного процесса [4, с. 336].

Рассматриваемое дидактическое средство характеризуется таким качеством как универсальность использования, т.е. применяться оно может в рамках любой формы обучения и любого вида учебной деятельности, что является существенным преимуществом рабочих тетрадей в учебном процессе. Использование рабочей тетради также заметно повышает качество аудиторной и внеаудиторной работы обучающихся, самостоятельной деятельности, способствует их рефлексии и саморазвитию в профессиональном плане.

Кроме того, по утверждению А. А. Барона и М. М. Матлина, основанному на многолетнем опыте преподавания в Волгоградском государственном техническом университете, внедрение рабочих тетрадей в учебный процесс приводит к исключению из него довольно большого объёма непроизводительных потерь рабочего времени [2, с. 109].

Сегодня рабочие тетради, как на бумажной основе, так и электронные (в наибольшей степени), имеют значительный потенциал для повышения качества, интенсификации и рациональной оптимизации процесса обучения в колледжах по дисциплинам экономического цикла. Дело в том, что данные дисциплины обладают ярко выраженной спецификой – использование статистических и цифровых данных; большой массив понятий, взаимосвязанных между собой на протяжении всего периода изучения дисциплины и прикладных дисциплин, с ней связанных; множество схем, графиков, формул, «тяжелые данные» для решения задач и пр. И, именно применение электронных рабочих тетрадей (ЭРТ) позволяет достаточно результативно осуществить интеграцию учебного процесса в единое целое. Однако, недостаточная оснащённость образовательного учреждения компьютерными классами для индивидуальной работы обучающихся зачастую ограничивают педагогов от активного внедрения ЭРТ в практику работы со студентами. При этом, и традиционные рабочие тетради на печатной основе значительно облегчают решение учебных задач при изучении дисциплин экономического цикла, способствуют интенсификации обучения, активизации самостоятельной работы обучающихся.

Таким образом, в процессе изучения дисциплины «Основы экономики» в колледже использование рабочей тетради представляется оправданным, необходимым и эффективным.

Следует отметить, что «Основы экономики» [5; 6] представляют собой учебную дисциплину, в рамках которой обучающиеся получают знания о предмете, методе, целях и задачах экономической теории, о базовых экономических понятиях, о деятельности экономических субъектов, о сути и специфике основных макроэкономических параметров, о механизмах рыночного ценообразования, о проблемах экономического роста, о структуре экономики страны, об основах денежно-кредитной и налоговой системы государства, об основах правового регулирования экономической деятельности, о микро- и макроэкономических проблемах отечественной экономики, рынке труда и т.д. Именно эта база знаний определяет в дальнейшем успешность изучения прикладных и профессиональных экономических дисциплин студентами колледжа, а также задаёт основы для успешного поведения будущего специалиста на рынке труда.

Исходя из сказанного, соответственно, и разделы рабочей тетради по данной учебной дисциплине должны соответствовать её содержанию. При этом, для повышения эффективности процесса изучения дисциплины, каждый раздел должен включать несколько основных типов заданий:

- задания, направленные на закрепление изученного теоретического материала;
- задания по формированию практических навыков;
- задания проектно-исследовательского характера;
- контрольные и домашние задания;
- задания для самостоятельной, в том числе, познавательной деятельности.

На наш взгляд, в качестве основных форм подачи учебного материала в разделах рабочей тетради по дисциплине «Основы экономики» можно назвать следующие – текстовую; табличную; графическую. Эффективным также является подача теоретического материала в рабочих тетрадях в виде блок-схем, рисунков, ментальных карт и других графических представлениях, что позволяет формировать четкие представления о связях и взаимосвязях в изучаемых темах.

Для разработки разделов рабочей тетради по дисциплине «Основы экономики» можно предложить следующий опосредованный алгоритм:

- 1 этап: отбор содержания учебного материала, которое будет включено в рабочую тетрадь;
- 2 этап: определение типов заданий, которые будут использованы по конкретным изучаемым темам, вопросам, разделам дисциплины;
- 3 этап: определение форм подачи учебного материала;
- 4 этап: компоновка и форматирование всего комплекса материалов раздела;

5 этап: проверка, корректировка и редактирование материалов раздела;

6 этап: апробирование и мониторинг материалов раздела посредством их использования в реальном учебном процессе с целью подтверждения достаточной степени их эффективности.

Возможен и седьмой этап с замыканием цикла – в случае недостаточной эффективности, корректировка указанных материалов.

В завершение следует отметить, что подача материала в каждом разделе рабочей тетради должна быть логична, лаконична, не противоречить содержанию базовых учебных пособий и соответствовать принципам научности, единства теории и практики, наглядности, доступности и систематичности. Кроме того, отвечать целям и задачам занятия, создавать условия успеха для выполнения домашней и самостоятельной работы, для контрольной оценки знаний, умений и навыков, компетенций обучающихся.

Таким образом, рабочая тетрадь представляет собой достаточно эффективное дидактическое средство, что предопределяет необходимость его использования в процессе изучения дисциплины «Основы экономики» в колледжах. Разработка разделов рабочей тетради по данной дисциплине осуществляется в соответствии с базовыми дидактическими принципами, с учётом специфики конкретной изучаемой темы и с использованием различных типов заданий. При этом материалы всех разделов рабочей тетради должны быть направлены на достижение основной цели профессионального образования – подготовку квалифицированных специалистов в соответствии с потребностями современного российского общества и государства.

Список литературы

1. Ханипова, Е. Х. Рабочая тетрадь как дидактическое средство обучения / Е. Х. Ханипова // Инновации в науке. – 2015. – № 10 (47). – С. 76-79.
2. Барон, А. А. Рабочие тетради / А. А. Барон, М. М. Матлин // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 106-109.
3. Алексеева, Л. П. Технологии применения рабочих тетрадей в профессиональной образовательной организации / Л. П. Алексеева // DeutscheInternationaleZeitschriftfürzeitgenössischeWissenschaft. – 2021. – № 7. – С. 44-46.
4. Голобокова, Г. И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы студентов / Г. И. Голобокова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 54. – С. 333-339.

5. Борисов, Е. Ф. Основы экономики : учебник и практикум для среднего профессионального образования / Е. Ф. Борисов. – Москва : Юрайт, 2022. – 383 с.
6. Поликарпова, Т. И. Основы экономики: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Т. И. Поликарпова. – Москва : Юрайт, 2021. – 254 с.

Ощепкова Наталия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и туризма ФГБОУ ВО «АГППУ им. В. М. Шукшина», г. Бийск

Татаринцева Наталья Васильевна, студентка 5 курса ФГБОУ ВО «АГППУ им. В. М. Шукшина», г. Бийск

УДК 378

**РОЛЬ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ
КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

А. С. Петелин, Дандань Шэнь

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический
университет»

e-mail: pasprofi@mail.ru, 317733306@qq.com

Аннотация: в статье синергетический подход рассматривается как метод системного осмысления профессионально-исполнительской культуры личности через призму нелинейного многофакторного поливариативного развития художественной картины мира. Синергетическое понимание музыкального искусства может способствовать проникновению во внутренний мир человека и выработке системы ценностей, соответствующих сегодняшнему времени.

Ключевые слова: профессионально-исполнительская культура, синергетический подход, музыкальное искусство, самоорганизация.

Abstract: in the article, the synergetic approach is considered as a method of systematic understanding of the professional and performing culture of the individual through the prism of nonlinear multifactorial multivariate development of the artistic picture of the world. A synergetic understanding of musical art can contribute to the penetration into the inner world of a person and the development of a system of values corresponding to today's time.

Keywords: professional performing culture, synergetic approach, musical art, self-organization.

Актуальность обращения к синергетическому подходу для изучения процесса становления профессионально-исполнительской культуры учителя музыки обусловлена разнонаправленными изменениями жизнеустройства современной информационно-цифровой эпохи, которая отражается в кардинальной трансформации материальной, духовной и художественной составляющей любого вида искусства.

Синергетический подход (В. П. БРАНСКИЙ, Г. И. Грушко, И. Д. ЕРГИЕВ, Е. Н. Князева, С. В. Кульневич, С. П. Курдюмов и др.) стимулирует рассмотрение становления профессионально-исполнительской культуры студента в контексте художественной картины мира. Г. И. Грушко заявляет, что «синергетика приобретает парадигмальное значение в современной науке. С её помощью можно охарактеризовать различные процессы как в больших, так и в малых масштабах, нащупать внутреннюю связь элементов мира» [1, с. 37].

Синергетика проявляется как методологическое направление и интеграционное начало в междисциплинарных исследованиях, которые изучают социально-нравственную и духовную сферу человека, формируя новое мировоззрение. Синергетика через хаотичность и случайность прокладывает дорогу к познавательной деятельности, самоорганизуясь в качественно новую систему. В китайской «Книге перемен» описывается стратегия и тактика творческого развития человека посредством нарушения гармонии в системе, превращая её в хаос: «Человек должен выйти из своего гармоничного развития и, сознательно нарушив эту гармонию, двинуться в хаос, ибо в хаосе он находит свободу для своего творчества. В то время, когда человек проходит через хаос, единственное на чём он может удержаться, это на самом себе, ибо в хаосе не на что положиться» [2, с. 7].

Плодотворные усилия в направлении осмысления музыкального искусства и музыкально-исполнительской деятельности с позиций синергетического подхода сделаны в работах И. Д. Ергиева. В предложенной И. Д. Ергиевым концепции важное место отведено понятию «исполнительской синергии», которая трактуется как «главный системообразующий фактор артистического универсума». Автор стремится доказать, что «главным системообразующим элементом артистического универсума является исполнительская (артистическая) Синергия как синтез «движений» духа, ума, тела и инструмента. Основными составляющими синергии являются переживания как «поток» художественного сознания, выраженность в чувствах, эмоциях, аффектах, страстях, состояниях и воплощенное благодаря воле (желанию, хотению) в звукоинтонационном потоке и внешней динамике поведения как органическом духовном целом» [3, с. 32]. В представленном понимании исполнительской синергии проявляется тенденция как можно шире раздвинуть рамки физических и психических процессов, вовлеченных в единый процесс исполнения

музыки. Заметим, что такое намерение сталкивается с объективной трудностью научного описания обозначенных компонентов и их взаимодействия.

Например, очень трудно доказать наличие или отсутствие синергии во взаимоотношениях «движений духа» и «движений музыкального инструмента». Так же трудно представить в теоретических понятиях «личную энергетическую структуру музыкального образа», формированию которой способствует «исполнительская синергия». Для музыкальной педагогики более перспективными являются размышления И. Д. Ергиева о духовном сотрудничестве музыканта-исполнителя и слушателей, которое возникает в процессе концертного музицирования [3].

Понятие синергии получило основательную теоретическую разработку в трудах Хуан Цзя, посвященных вопросам взаимодействия певца и концертмейстера в камерном вокальном исполнительстве [4]. В работе рассматривается ряд типов синергии, которые являются принципиально возможными в музыкальном искусстве. Отталкиваясь от типов системного взаимодействия можно выделить шесть классов музыкальной синергии. В предложенную Хуан Цзя классификацию вошли:

а) акустическая синергия, суть которой заключается во взаимодействии волновых процессов, создаваемых инструментами или голосами людей (вроде феномена резонанса, т. е. усиления громкости звука при совпадении частотных фаз акустических колебаний);

б) биофизическая синергия музыкально-исполнительских действий индивида, составляющими которой являются мышцы и структуры нервной системы (с биофизической точки зрения пение обеспечивается согласованной работой мышц пресса, гортани, аппарата артикуляции);

в) психологическая синергия (в данном случае составляющими следует считать перцептивную систему, психомоторику, образы представления, память, волевые импульсы, эмоции и тому подобное);

г) интерперсональная синергия, то есть системное единство музыкально-исполнительских действий нескольких индивидов (составляющими этой синергии выступают субъекты сотрудничества, взаимные отношения которых характеризуются всей сложностью биофизических и психологических процессов;

д) интонационно-речевая синергия, что определяет взаимодействие всех свойств и сторон музыкальной речи (громкости, тембра, продолжительности, артикуляции, тонов в аккордах и интонационных линий в фактуре);

е) жанрово-стилевая синергия – системное сочетание стилевых средств в определенной музыкально-звуковой форме или жанровых факторов (функций, обстоятельств создания, исполнения и восприятия) музыки.

Такой подход даёт возможность определить универсальное понятие «синергии ансамблевой музыкально-исполнительской деятельности», которое в полной мере касается музыкального вокального искусства.

Музыкальное искусство как любое другое обладает своими отличительными уникальными особенностями: своим языком, звуковысотной интонацией, выражающей художественный образ; средствами выражения, представленными человеческим *голосом*, музыкальными инструментами, тембром, динамикой, агогикой и др., своей публикой, которая осознанно воспринимает и общается с музыкальным произведением. Однако для плодотворного освоения и понимания сущности музыки необходима поддержка других видов искусств. Только в ограниченном единстве можно познать целостность художественной картины мира, универсальность законов её развития во всем богатстве чувственных впечатлений, эмпатийных ощущений, многообразии выразительных средств: звуков, красок, форм, движений и др.

Синергетический подход дает понимание о сложных взаимовлияемых отношениях систем, связанных с динамикой самоорганизации подсистем становления профессионально-исполнительской культуры студента и местного саморазвития в иерархической системе образования на каждом этапе профессиональной подготовки. Самоорганизация – это самопроизвольное преобразование внутренней системы структур личности с более высокой энергией под влиянием внешнего мира. Успешность самоорганизации зависит от уровня владения механизмами саморазвития личности. К ним относятся: самостоятельное целеполагание – мыслительный процесс создания новых целей на основе накопления знаний, художественных ассоциаций, внутреннего логического строя умозаключений; самопознание – информация о своих способностях, резервах, интересах и мотивах профессионально-исполнительской деятельности; познавательной необходимости – информация о своем обществе, художественной культуре мира, музыкальном искусстве и т.д.; самоанализ – рефлексия становления профессионально-исполнительской культуры, профессиональной подготовки, личностного роста [4].

Как видим, синергетический подход позволяет рассматривать профессионально-исполнительскую культуру учителя музыки с разных сторон в контексте художественного сознания; учитывать тенденции развития современного информационного общества, обеспечивающие открытость личности ценностям окружающего мира; объяснить известные факты и закономерности музыкального творчества, характеризующиеся многомерностью, поливалентностью, мультивариативностью с позиции синергетики.

Список литературы

1. Грушко, Г. И. Музыкальный стиль в истории европейской культуры / Г. И. Грушко. – Воронеж : Кварта, 2012 – 153 с.
2. Шутский, Ю. К. Китайская классическая «Книга перемен» / Ю. К. Шутский. – Москва, 1960. – 307 с.
3. Ергиев, И. Д. Исполнительская синергия как главный системообразующий элемент артистического универсума / И. Д. Ергиев // Методология, теория и практика музыкального исполнительства /// Научный вестник НМАУ им. П. И. Чайковского. – Москва : НМАУ, 2010. – Вып. 107. – С. 28-40.
4. Крюкова, О. П. Синергетика и педагогика / О. П. Крюкова // Независимая академия эстетики и свободных искусств. Альманах «Академические тетради». – Вып. 12. Тетрадь седьмая. Проблемы образования. – Москва, 2006. URL : <http://www.independeentacademy.net/science/tetrdi/12/krykova.html> (дата обращения : 26.02.2023)

Петелин Анатолий Степанович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

Шэн Дандань, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 37. 013

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. С. Петелин, Н. М. Фалеева

ФГБОУ ВО «ВГПУ»

e-mail: pasprofi@mail.ru, Faleevanatalja@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается и анализируется феномен «культурно-образовательная среда» с позиции средового подхода. Раскрываются особенности «культурно-образовательной среды» как системы возможностей воспитательной и образовательной деятельности, приобщающей человека к сохранению и передаче накопленных историко-культурных ценностей. Подчеркнута необходимость в изучении различных аспектов среды, а также возрастание её воспитательного и педагогического потенциала для современного общества.

Abstract: the article considers and analyzes the phenomenon of «cultural and educational environment» from the position of the environmental approach. The features of the «cultural and educational environment» are revealed as a system of opportunities for upbringing and educational activities that introduces a person to the preservation and transfer of accumulated historical and cultural values. The need to study various aspects of the environment, as well as the increase in its educational and pedagogical potential for modern society, is emphasized.

Ключевые слова: среда, социальная среда, культурно-образовательная среда, воспитательный и образовательный потенциал культурно-образовательной среды, историко-культурное наследие.

Keywords: environment, social environment, cultural and educational environment, educational and educational potential of the cultural and educational environment, historical and cultural heritage.

Рассмотрение воспитательных и образовательных процессов во взаимосвязи с понятием культура – важная и многогранная проблема педагогической науки. Одним из основных показателей современной воспитательной и образовательной деятельности является историко-культурное наследие, имеющее разноуровневые проявления (федеральное, региональное, местное). Идея преемственности, связи и сохранения историко-культурного опыта, национальных ценностей, единства воспитательных и образовательных традиций и новаций – всё это современные требования государственной политики. В данной статье продолжается исследование автора, начатое ранее [1; 2; 3].

Продуктивное взаимодействие среды и человека (социальные, культурные, образовательные, воспитательные процессы), а также организация и функционирование среды, служащей базисом эволюции потенциала личности (в ходе созидательной деятельности) – тема, заинтересовавшая отечественных учёных достаточно давно. Среда как некий материал для воспитательной и образовательной деятельности начала восприниматься ещё в конце XIX века такими российскими учёными-педагогами как П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский и др.

Практически вся научная деятельность П. Ф. Каптерева была сопряжена с вопросами воспитания, образования и взаимодействия ребёнка и среды. Педагог высказывает мнение, что именно «среда будет давать дитяти материальную и духовную пищу, поэтому она должна быть здорова, чиста, богата содержанием, чтобы физическое и духовное питание было обильно и разнообразно» [4, с. 69]. Автор говорит о педагогическом процессе, как об особенной и уникальной деятельности, условиями которой является как человек, так и среда, а также их взаимодействие. Целью воспитательной и образовательной деятельности, по мнению

П. Ф. Каптерева, является гармоничное развитие личности ребенка, а это возможно лишь при решении определенных гуманистических задач:

- 1) целостное развитие ребенка;
- 2) человек и общество нераздельны, поэтому воспитание и образование должны протекать в определённой среде (товарищей, детских объединений и т.д.);
- 3) идея воспитания и образования человека по законам природы, при помощи ее, человек сам часть природы;
- 4) огромная роль религиозного воспитания [5].

Особую роль «среде» отводил и К. Д. Ушинский, утверждая: «пока не будет у нас такой среды, в которой свободно и широко, на основании науки формировались бы педагогические убеждения ... общественное образование наше будет лишено основания» [6, с. 68]. Педагогическую деятельность учёный рассматривает в консолидации с воспитательной, основанной на совокупности сведений о человеке, обществе, природе, окружающем мире и многом другом – «педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 15]. К. Д. Ушинский выстраивает систему принципов воспитания ребенка:

- принцип природосообразности;
- принцип народности;
- принцип организованности;
- принцип целеустремленности и др.,

подкрепляя их научно обоснованными средствами воспитания (данные о ребёнке и возможности окружающей его среды).

Таким образом, вопросы, связанные с изучением среды и её особенностей, как средства развития личности человека, а также ресурса воспитательной и образовательной деятельности актуальны и имеют свою историю развития.

Средовой подход – один из принципов педагогического исследования – разрабатывается многими современными учеными (Ю. С. Мануйловым, Л. Н. Новиковой, В. И. Слободчиковым, В. А. Ясвиным и др.). Использование возможностей среды в педагогической и воспитательной деятельности, рассмотрение среды как средства этой деятельности – главные основы средового подхода. Ю. С. Мануйлов характеризует его как «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение её в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [8, с. 37].

Начиная со второй половины XIX века в отечественной науке, культуре и образовании появляется принцип, базирующийся на историко-культурном наследии, региональных традициях в рамках среды. Понятие «культурно-образовательная среда» исследуется И. Г. Актамовым,

Е. П. Белозерцевым, Е. С. Мертенс, Л. И. Новиковой, Д. А. Пряхиным, И. Б. Стояновской и др. Учёные не только достаточно широко определяют данное понятие, его характерные черты, свойства и содержание, но и указывают на воспитательные и педагогические возможности данного феномена.

По мнению И. Г. Актамова, «культурно-образовательная среда – инструмент описания региональных особенностей образования, особенностей его функционирования, локальных особенностей образовательной практики, истории и современности» [9, с. 12], и всё это акцентируется деятельностью человека в сфере воспитания, образования, истории и культуры.

Е. П. Белозерцев рассматривает «культурно-образовательную среду как инструмент изучения региональных особенностей образовательной практики, истории и современности»; как «носитель богатой, разнообразной, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида» [10, с. 588]; в данном значении среда выступает «лабораторией» разнообразного опыта человека (прежде всего духовного, социального, профессионального и др.). Особенно примечательным в данном отношении становится использование педагогического потенциала культурно-образовательной среды, как особой ценности и фактора развития, воспитания и обучения личности.

Д. А. Пряхин говорит о культурно-образовательной среде, как об элементе бытия, доступного для восприятия и позволяющего субъектам удовлетворять свои потребности в образовании [11]. Две сферы, выделенные учёным при характеристике среды (культурно-воспитывающая и образовательная) функционируют в гармоническом единстве.

И. Б. Стояновская делает вывод о том, что культурно-образовательная среда содержит в каждый определённый период сумму культурных ценностей современности, и результат культурно-исторического развития, представляющий собой ценности, созданные на различных этапах человеческой истории [12], а характер её существования – множество микросред, гарантирующих историко-культурную преемственность, по средствам социально-педагогической практики.

Проанализировав отечественные теоретические и практические исследования, по-разному раскрывающие термин «культурно-образовательная среда» можно с уверенностью сказать, что это постоянно изменяющаяся под воздействием окружающего мира система, состоящая из разноуровневых и неоднородных компонентов, она осуществляет значительные процессы по развитию, формированию, воспитанию и образованию личности, благодаря историко-культурному развитию и передаче социального и культурного опыта. Воспитательные и образовательные возможности среды неиссякаемы, но опираться они будут

в большинстве не на социальные и информационные факторы, а на культурные, духовно-нравственные.

Список литературы

1. Фалеева, Н. М. Культурно-образовательная среда : эволюция понятия / Н. М. Фалеева // МНКО. – 2015. – №3 (52). – URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoobrazovatel'naya-sreda-evolyutsiya-ponyatiya>(дата обращения : 25.02.2023).
2. Фалеева, Н. М. Взаимосвязь культуры и образования в контексте феномена «Культурно-образовательная среда» / Н. М. Фалеева // Современное художественное образование: теория и практика : материалы III Всероссийской научно-практической конференции (27-28 ноября 2020 г.) / ред. колл.: Е. А. Петелина, Н. П. Харьковский. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2020. – С. 83-86.
3. Фалеева, Н. М. Культурно-образовательная среда : сущность и значение понятия / Н. М. Фалеева // Современное художественное образование: теория и практика : V Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященная 300-летию Российской академии наук (25 ноября 2022 г.) / ред. кол. : Е. А. Петелина, Н. П. Харьковский. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 183-186.
4. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 64-75.
5. Каптерев, П. Ф. Задачи семейного воспитания / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд., знач. доп. – Санкт-Петербург : тип. М. М. Стасюлевича, 1913. – 123 с.
6. Гончаров, Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. – Москва : Педагогика, 1974. – 272 с.
7. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 томах / редакционная коллегия : С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. – Москва : Педагогика, 1990. – Том 5. – 526 с.
8. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е изд., перераб. – Москва : Университет Российской академии образования, 2002. – 155 с.
9. Актамов, И. Г. Культурно-образовательная среда как фактор формирования экологической ответственности современных школьников (на материале Республики Бурятия и шэнэхэнских бурят АРВМ КНР) : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / И. Г. Актамов. – Улан-Удэ, 2007. – 18 с.
10. Белозерцев, Е. П. Образование : историко-культурный феномен. Курс лекций. / Е. П. Белозерцев. – Санкт-Петербург : Издательство Р. Асланова «Юрический центр Пресс», 2004. – 704 с.

11. Пряхин, Д. А. Уникальность историко-культурной территории как фактор образовательного процесса в регионе (на примере Ельца и его исторической округи) : 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Д. А. Пряхин – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2000. – 19 с.

12. Стояновская, И. Б. Культурно-образовательная среда русской провинции (на примере Ельца и Елецкого уезда второй половины XIX-начала XX вв. : Монография / И. Б. Стояновская – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2008. – 225 с.

Петелин Анатолий Степанович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж

Фалеева Наталья Михайловна, ассистент, аспирант кафедры музыкального образования и народной художественной культуры ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж

УДК 796

**УВЕЛИЧЕНИЕ СИЛОВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СТУДЕНТОВ СПО
С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТ
НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

М. Н. Петрик

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail:petrik.m.n20@gmail.com

Аннотация: в данной статье описывается методика внедрения индивидуальных карт на занятиях физической культуры. Повышение мотивации к занятию спортом у студентов СПО. Повышение эффективности проводимых занятий. Приводится пример педагогического эксперимента.

Abstract: this article describes the methodology for the introduction of individual cards in physical education classes. Increasing motivation to play sports among students of SPO. Improving the effectiveness of classes. An example of a pedagogical experiment is given.

Ключевые слова: физическая подготовка, силовые качества, мотивация, индивидуальные карты.

Keywords: physical fitness, strength qualities, motivation, individual cards.

Усовершенствование силовых качеств студентов СПО, занимает особое место в структуре физической подготовки. Для достижения высоких

показателей, необходимы регулярные и эффективные занятия физической культурой. Для регулярного посещения занятий, студент должен быть замотивирован и настроен на получение желаемого результата. Поставленные цели студента и преподавателя должны быть достигаемыми. Эффективными занятия физической культурой будут только тогда, когда студент будет настроен извлечь максимальную пользу от проведённого на занятии времени. Как показала практика, посещая занятия физической культуры, студенты СПО не в полной мере проявляют активность. Данный факт может быть обусловлен недостаточной физической подготовкой и возрастными особенностями студента. Студенты СПО первого, второго курсов находятся в подростковом возрасте. С точки зрения Л. С. Выготского, в данном возрасте происходит коренная перестройка всей системы интересов [1]. От личностного смысла подростка зависит его успеваемость и мотивация. До внедрения индивидуальных карт силовые показатели студентов были ниже возрастных норм.

Цель исследовательской работы:

- увеличить силовые показатели студентов СПО;
- повысить мотивацию обучающихся;
- увеличить число студентов, систематически занимающихся физической культурой и спортом.

Для проверки силовых качеств студентов за основу было взято тестирующее упражнение: сгибание и разгибание рук в упоре лежа (отжимания), рывок гири 12 кг., подъём корпуса из положения лежа за 1 минуту. Данные упражнения входят в состав нормативной таблицы ГТО, что даёт возможность обучающимся не только повысить нормативные показатели и улучшить успеваемость по физической культуре, но и способствует успешной сдаче норм ГТО. В педагогическом эксперименте приняли участие студенты СПО 1 курса отделений дошкольного образования (далее ДО), и коррекционной педагогики в начальном образовании (далее КП). Педагогический эксперимент проводился в I семестре 2022-2023 г.г. на базе ФГБОУ ВО Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета. Для студентов ДО занятия проводились по стандартной системе, без применения индивидуальных карт. А на занятиях КП для каждого студента были разработаны индивидуальные карты в форме таблицы.

Физическое развитие – процесс изменения естественных морфофункциональных свойств организма в течение индивидуальной жизни [2]. Взяв за основу данное определение Ю. И. Евсеева, мы разработали индивидуальные карты для каждого обучающегося, с учетом морфофункциональных свойств его организма.

В индивидуальных картах учитывались исходные физические показатели студента, все упражнения были прописаны с индивидуальной

нагрузкой. Занятия с применением индивидуальных карт строилось следующим образом: первую часть занятий студенты занимались группой, выполняя легкую кардиоразминку в течение 10 минут, для улучшения кровотока в теле и подготовки суставов и связок. При выполнении кардиоразминки важно сохранить умеренный темп пульса 120-130 ударов в минуту. Начинать кардиоразминку необходимо с медленного темпа, постепенно наращивая скорость. В качестве кардиоразминки рекомендуется применять бег, беговую дорожку, велотренажер, прыжки через скакалку, бег на месте.

Далее группа выполняла разминку с применением общеразвивающих упражнений, для увеличения уровня мышц корпуса перед предстоящей силовой тренировкой. Разминка перед силовыми тренировками необходима не только для самих мышц, но и для дыхательного аппарата, сердечно-сосудистой и центральной нервной системы. В разминку необходимо включить суставную гимнастику, для активизации работы суставов, сухожилий, околоуставных мышц. Выполнять суставную гимнастику необходимо сверху вниз, начиная с шеи и заканчивая стопами. Вращательные упражнения, входящие в состав данной гимнастики, следует выполнять как по часовой, так и против часовой стрелки. Для эффективной работы в течение всего занятия следует выполнить и динамическую растяжку. После завершения разминки, когда мускулатура организма готова к нагрузкам, обучающиеся приступали к работе с индивидуальными картами, пример одной из них на рисунке №1.

№	Название упражнений	кол-во вып.	02.03.2022	09.03.2022	16.03.2022	23.03.2022
1.	Гиперэкстензия	12+12+12				
2.	Жим гири 12кг. от груди, лежа на скамье	12+12+12				
3.	Разведение рук с гантелями 6+6 кг.	12+12+12				
4.	Приседания с гирей 16 кг.	12+12+12				
5.	Подъем гири на бицепс 12 кг.	12+12+10+10				
6.	Приседания с гирями 8+8 кг.	12+12+12				
7.	Французский жим 12кг.	12+12+12				
8.	Полуовер 12 кг.	12+10+10				
9.	Отжимания	15+15+12				
10.	Рывок гири 12 кг.	20+20+15				
11.	Сгиб. Туловища (прес)	25+20+15				

Рис. № 1

Работая с индивидуальными картами, каждый обучающийся по итогу выполнения упражнений, заполнял карту полученными результатами. С целью избегания травматизма, при выполнении незнакомых упражнений, обучающийся получал инструктаж по выполнению данного упражнения. После выполнения каждого упражнения, обучающийся фиксировал

результат выполненных упражнений в индивидуальной карте. Таким образом, он наглядно видел динамику результатов физических упражнений. В случае пропуска занятий улучшения показателей обучающимися не наблюдалось. А если обучающийся занимался регулярно, то показатели заметно возрастали. Индивидуальные карты для каждого обучающегося были разработаны на один месяц, далее упражнения в индивидуальных картах и нагрузка были отредактированы в зависимости от физической подготовки студента. В индивидуальные карты были включены упражнения с гирями, т.к. для тренировочного процесса вместе с традиционными методами определения объема и интенсивности нагрузки необходимо шире использовать достижения науки и техники, с целью определения не только «внешней», но и «внутренней» стороны нагрузки [3].

После выполнения всех запланированных индивидуальных упражнений, обучающиеся совместно выполняют заминку. В качестве заминки применяются упражнения на восстановление мышечных волокон и ходьба на беговой дорожке, либо работа на велотренажере в течение 5 минут. Это способствует быстрому восстановлению мышц, и приводит в норму пульс. Показатели силовых качеств были зафиксированы в начале педагогического эксперимента и в конце его проведения. На рисунке №2 в графике отображены результаты группы занимающейся с применением индивидуальных карт, а на рисунке №3 результаты группы занимающихся по традиционной системе.

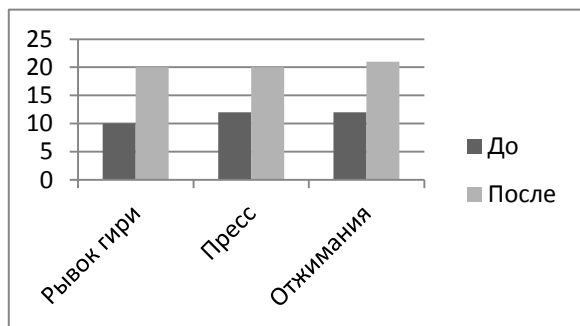


Рис. № 2

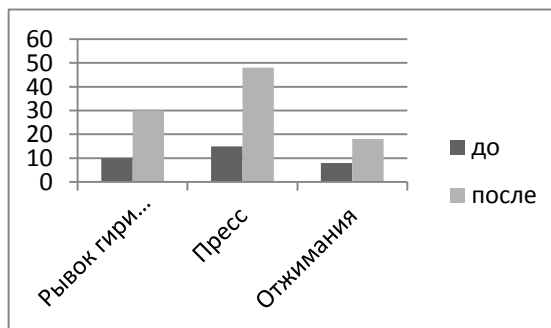


Рис. № 3

В результате проведения педагогического эксперимента, мы пришли к выводу, что проведение занятий с использованием индивидуальных карт значительно увеличило силовые показатели обучающихся. Каждый студент наглядно видел свои нормативные показатели и старался улучшить результат. Обучающиеся были замотивированы и настроены на прогрессивное увеличение силовых показателей. Для достижения поставленных целей, многие студенты стали регулярно заниматься спортом во внеаудиторное время.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Педология подростка // Собрание сочинений в 6-ти томах. Том Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 132 с.
2. Виноградов, Г. П. Атлетизм : теория и методика тренировки : Учебник для студентов высших учебных заведений, осуществляющих образовательную деятельность по направлению 032100 «Физическая культура» / Г. П. Виноградов. – Москва : Советский спорт, 2009. – 327 с.
3. Носов, Г. В. Новый подход к учёту объёма и интенсивности тренировочной нагрузки у гиревиков / Г. В. Носов // Труды Смоленского государственного института физической культуры. – Смоленск : Издательство СГИФК, 2000. – С. 190-192.

Петрик Мария Николаевна, ассистент кафедры естественнонаучных и общеобразовательных дисциплин ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378.046.4

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ: РЕФРЕЙМИНГ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННЫХ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. С. Пичугин, Л. А. Громова
ГАОУ ВО «МГПУ», ГБОУ ВО МО «АСОУ»
e-mail: sergey-uf@mail.ru, gromovala@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются проблемные зоны отечественной системы дополнительного профессионального образования педагогов и их затруднения, связанные с развитием математической грамотности. Представлен анализ ситуации и предложен педагогический скрипт, позволяющий нивелировать потенциальные дефициты функциональной грамотности современного учителя.

Abstract: the article deals with the problem areas of the domestic system of additional professional education for teachers and their difficulties associated with the development of mathematical literacy. An analysis of the situation is presented and a pedagogical script is proposed that allows leveling the potential deficits in the functional literacy of a modern teacher.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, повышение квалификации учителей, федеральный государственный образовательный стандарт.

Key words: functional literacy, mathematical literacy, advanced training for teachers, federal state educational standard.

На современном этапе глобальных системных изменений в обществе всё активнее обсуждается вопрос трансформации нестабильного и сложного VUCA-мира с его неопределенностью и неоднозначностью в формат глубоко тревожного, нелинейного, а значит достаточно сложного в понимании BANI-мира с весьма иллюзорной стабильностью, готового обрушиться в любой момент. Новый акроним для описания современного мира, предложенный футурологом Джамаисом Кашио не генерирует новых смыслов, но позволяет человечеству постигнуть происходящее вокруг. В этих условиях, несомненно, возрастает роль общего образования. Общеобразовательная школа сегодня перестает выполнять лишь функцию массового обучения подрастающего поколения. Отечественная школа становится средоточием приобщения ребёнка к традиционным российским ценностям, интериоризации национального культурного кода, приобретения социального опыта, формирования функциональной грамотности, которая становится устойчивым и перманентным триггером стремления к непрерывному самообразованию на протяжении всей жизни, драйвером движения вперед [16; 22; 23; 25]. Это детерминирует появления в школе педагога обладающего функциональной грамотностью и готового к формированию функциональной грамотности у обучающихся. Устойчивый рост интереса к изучению точных и естественно-научных дисциплин в нашей стране указывает на необходимость развития математической и естественно-научной грамотности самих школьных педагогов, которые в последнее время вызывает серьёзную озабоченность.

В общеизвестном понимании математическую грамотность принято определять как совокупность компетенций, направленных на интерпретацию математических законов, фактов и понятий с целью практического использования математических процедур и инструментов в разнообразных жизненных контекстах. Наличие таких универсальных умений и навыков позволяет современному человеку не только формулировать и высказывать собственные суждения в логике научного обоснования, но и генерировать конструктивные решения вопроса, активно действовать в ситуации выбора [3; 13; 17; 20]. Важно отметить, что интерес к изучению точных наук, обучение по инженерным и IT профилям в общеобразовательной школе в последнее время неуклонно растёт, а значит, проблеме формирования математической грамотности обучающихся необходимо уделять самое пристальное внимание, поскольку она является необходимой и реальной ступенью для дальнейшего восприятия всех точных наук.

Затруднения, возникающие в процессе формирования математической грамотности, на наш взгляд, в первую очередь обусловлены довольно невысоким уровнем читательских компетенций современных школьников, отсутствием надлежащих умений работы с информацией и моделями. Не менее важную роль играет отсутствие у обучающихся возможности выразить свою собственную точку зрения, обосновать выдвинутую гипотезу, объяснить или доказать свой вариант решения задачи дивергентного типа. Репродуктивные методические подходы и паттерны, направленные исключительно на механическое запоминание и бессознательную репликацию материала учебных программ, которые на протяжении многих десятилетий были возведены в традицию, по нашему мнению, служат на сегодняшний день главной причиной образовательных дефицитов обучающихся [12; 15].

Опираясь на результаты нашего исследования, с большим сожалением приходится констатировать, что достаточно большой процент учителей математики (38%) не готовы дать убедительное обоснование целесообразности изучения конкретных разделов курса математики, аргументировано объяснить, в чем смысл изучаемой сегодня на уроке темы, как она связана с реальной жизнью и потенциально может быть использована обучающимися. В такой ситуации, как мы понимаем, стремительно теряется мотивация к изучению сложного для понимания школьников предмета и о развитии математической грамотности, как способности логически, на основе конкретных цифр и фактов принимать решения, которых требует современный непрерывно меняющийся мир, говорить не имеет смысла.

Не без основания учителя-практики заявляют, что современные российские школьники во многом отстают от своих советских сверстников в объеме активного словарного запаса, в развитии логического мышления, в умении выдвигать гипотезу и, оперируя фактами, строить систему доказательств, а значит, в способности быстро воспринимать, понимать и интериоризировать программный материал по учебному предмету. Результаты многочисленных независимых диагностик, позволяющих оценивать качество образования, указывают на то, что почти 10% российских школьников на сегодняшний день не готовы продемонстрировать уверенные навыки работы с текстом, возможность успешно справиться с тривиальными заданиями по математике и естествознанию. Самостоятельно отличать суждения от фактов способны лишь 9% обучающихся [10; 11; 18; 24; 26].

Решению сложившейся ситуации, на наш взгляд, может и должна способствовать утвержденная 24 декабря 2013 года Правительством Российской Федерации концепция развития математического образования в нашей стране, призванная формировать у обучающихся умение

рассматривать с математической точки зрения окружающий мир, а главное – осознавать практический потенциал математических знаний. Сегодня мы можем уверенно констатировать тот факт, что сферы применения математических знаний неуклонно расширяются, а авторитет математики как науки возрастает. Математика давно и плотно проникла в такие сугубо гуманитарные области знаний как лингвистика и история, педагогика и психология, а это потребует более пристального внимания к навыкам математической грамотности не только обучающихся, но и самих педагогов.

В целом для развития функциональной грамотности педагога особенно важно инициировать развитие объективной рефлексии учителя и укрепление профессиональных связей внутри учительского коллектива, снижение непродуктивной конкуренции [4; 6; 14; 21]. В условиях введения и реализации требований обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО должно найтись место и педагогу-новатору, и учителю-мастеру, и исполнительному молодому педагогу, который готов заменить учителя-исследователя, уехавшего на конкурс или конференцию.

Функциональную грамотность, на наш взгляд, стоит рассматривать, как ориентир перманентного самообразования человека на протяжении всей жизни. Это позволяет активно формировать осмысленное желание самостоятельно ставить вопросы и находить собственные ответы, исчерпывающе изучать проблемы, связанные с межкультурным взаимодействием. Слушать и слышать своих оппонентов, корректно высказывать отличное от других видение вопроса, брать на себя всю полноту ответственности для обеспечения общественного благополучия. При этом важно заметить, что к оценке уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся и педагогов следует подходить с особой осторожностью, это должно стать объектом пристального изучения ученых-специалистов. В первую очередь сегодня необходимо организовать достижение метапредметных планируемых результатов, что станет серьезной опорой и надёжным фундаментом формирования функциональной грамотности. Стоит понимать, что этот процесс не заканчивается на уровне общеобразовательной школы. Это внутреннее состояние человека, стимулирующее его непрерывное самообразование, которое никогда не заканчивается.

Необходимо понимать, что в рамках курсов повышения квалификации нецелесообразно тренировать и упорно «натаскивать» педагогов на слепое применение частных методик, зазубривание паттернов решения стандартных учебных ситуаций и задач. Функциональная грамотность учителя опирается на поисково-исследовательскую деятельность, а значит, требует уделять достаточное время для самостоятельного, вдумчивого изучения и анализа нормативно-правовых

документов, научных материалов и статей, актуального аудио и видео контента. Давно известно, что качество общего образования определяется, в том числе уровнем профессионализма учителей. Сегодня существует реальная потребность в проектировании инновационных программ повышения квалификации педагогов, которые станут серьёзным педагогическим триггером к использованию приобретенных знаний и умений для актуализации новой информации [2; 7; 19]. Это, на наш взгляд, позволит учителю самостоятельно и критически мыслить, научиться решать жизненные проблемы и профессиональные затруднения на психолого-педагогическом ландшафте современной школы.

На наш взгляд, педагогическим скриптом, направленным на формирование и развитие функциональной грамотности учителя, можно считать решение задач по пяти важным направлениям.

1. Диверсифицировать форматы обучения. Обучение в современном мире не может ассоциироваться исключительно со школой и уроками, online курсами или offline семинарами. Современный мир все увереннее дрейфует в сторону неформального образования, поэтому чтение поста известных блогеров или статьи в телеграм-канале, прослушивание актуальных подкастов, общение с коллегами и друзьями, чтение профессиональной и художественной литературы, посещение массовых мероприятий и учреждений культуры, путешествия – всё это активная познавательная деятельность, сопровождающая жизнь учителя и направленная на формирование и развитие его функциональной грамотности. Настало время не бояться отходить от общепринятых форматов формального и неформального самообразования – уверенно устанавливать и самостоятельно управлять своим study-lifebalance.

2. Проектировать свой собственный триггер обучения и конкретизировать цель. Обучение не должно вызывать негатив и вступать в противоречие с внутренним миром самого педагога, как и не должно быть формальным, «для галочки», «для аттестации» и т.п. Образовательное событие может быть продуктивным лишь в случае, когда вызывает положительные эмоции, а его результат становится максимально осязаемым и применимым в педагогической практике.

3. Создавать вокруг себя интересное профессиональное сообщество и активно обсуждать традиции и инновации. Формат школьного методического объединения учителей постепенно уходит в прошлое, уступая место стратегическим сессиям, методическим коворкингам, педагогическим воркшопам и дидактическим краудсорсингам. Однако, смена формата профессионального общения учителей не становится абсолютной ассюрацией успеха и всё чаще мы отмечаем стремление современного педагога к педагогической ассертивности и личностному профессиональному тюнингу. Активное взаимодействие коллег между

собой, возможность открытого обсуждения педагогических нововведений позволяет современному учителю сделать самое важное – декодировать слепые зоны своих собственных знаний, нивелировать белые пятна в актуальном реестре имеющихся технологий, методов, форм и средств, максимально расширять арсенал мыслительных операций, а главное – наращивать эффект обучения.

4. Фиксировать профессиональную результативность. Поколение Phygital-педагогов, энергично сочетающих дополненный, виртуальный цифровой опыт и физический опыт реальной жизни все настойчивее обращаются к нестандартным формам учета личных достижений и маленьких побед. Любая профессиональная итерация педагога должна регулярно отражаться в его личной ментальной карте успеха, дорожной карте научно-методического роста. При этом формат записи может быть широким от элементарных Googledocs или базы знаний в Notion до авторского телеграм или ютуб-канала.

5. Активизировать эндорфиново-дофаминовую петлю. Комплексы и неуверенность в своих собственных силах, страх совершить ошибку, как известно, преследует большинство людей практически всю жизнь. Экология современной школы должна гарантировать обучающимся право на совершение ошибки, поскольку только тогда мы можем говорить о том, что школьник находится в безопасной среде. Именно поэтому современному педагогу, реализующему требования обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, необходимо научиться рассматривать учебную ошибку школьника, как скрытую подсказку, позволяющую не только моделировать схему решения учебной или жизненной задачи, но и с помощью Perception-Action Cycle («восприятие – действие») обновлять аппарат критического мышления. Именно так в современном гейм-дизайне работает классическая эндорфиново-дофаминовая петля, когда ребёнок испытывает чувство радости от того, что сумел найти способ решения проблемы.

Функционально компетентный учитель – это учитель, обладающий особым педагогическим мышлением, психологическим чутьем, уникальной палитрой актуальных методик и универсальных дидактических решений. Он способен выстроить авторскую систему педагогического патроната обучающихся в их самостоятельной автономной познавательной деятельности, осуществлять модерацию стратегий активного самообразования школьников, наладить систему конструктивного фидбэка со всеми участниками образовательных отношений. Таких учителей не стоит искать, их необходимо готовить и воспитывать, активно взращивать и стимулировать развитие их понятийного мышления, а главное – создать инновационную среду общеобразовательной организации, максимально лояльную ко всему новому, необычному и интересному [1; 5; 8; 9].

В заключении важно отметить, что для учительского сообщества нашей страны 2023 год особенный, поскольку он ознаменован двумя памятными датами в истории педагогической науки. 2 марта исполнилось 200 лет со дня рождения К. Д. Ушинского, а 13 марта 135 лет назад родился А. С. Макаренко. Пора признать, что сегодня без вдумчивого изучения трудов К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, Л. С. Выготского, В. А. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и многих других профессиональная деятельность педагога становится невозможной. На новом витке развития общественной мысли школьному учителю, как никогда важно заниматься саморазвитием, научиться самостоятельно задавать траекторию непрерывного профессионального роста.

Список литературы

1. Громова, Л. А. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сборник научных статей. – Красноярск : Сибирский федеральный университет. – 2021. – Выпуск 12 (21). – С. 113-119.
2. Громова, Л. А. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников : от алгоритма к творчеству / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (156). – С. 38-46.
3. Громова, Л. А. Организация преемственности математического образования: хеджируем развитие ребенка / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Инновационные воспитательные практики : детский сад, школа, вуз : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Ульяновск : УлГПУ, 2021. – С. 156-163.
4. Громова, Л. А. Профессиональный рост учителя начальной школы в контексте электронной образовательной среды : апскиллинг цифровых компетенций / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2021. – № 41. – С. 21-32.
5. Громова, Л. А. Электронная образовательная среда как фактор перманентного профессионального роста учителя начальной школы / Л. А. Громова, С. С. Пичугин // Интерактивное образование. – 2021. – № 4. – С. 37-39.
6. Красноперова, В. Ф. Мониторинг качества подготовки выпускников начальной школы Московской области в форме всероссийских проверочных работ: интерпретация результатов, выводы и практические рекомендации / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин //

Инновационные проекты и программы в образовании. – 2022. – № 3(81). – С. 68-76.

7. Красноперова, В. Ф. Мониторинг качества подготовки младших школьников как фактор преемственности образования в начальной и основной школе / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития : сборник научных статей XVIII международной конференции. – Курск, 2021. – С. 180-185.

8. Красноперова, В. Ф. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 6 (78). – С. 75-80.

9. Пичугин, С. С. Актуализация ИКТ-компетенций учителя начальных классов в свете реализации профессионального стандарта «Педагог»: инновационный дидактический пул / С. С. Пичугин // Актуальные проблемы профессиональной подготовки современного учителя в свете реализации профессионального стандарта «Педагог» : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Махачкала, 2020. – С. 235-245.

10. Пичугин, С. С. Инновационные приёмы формирования метапредметных результатов обучения младших школьников / С. С. Пичугин // Начальное образование. – 2019. – № 3. – С. 10-13.

11. Пичугин, С. С. О результатах Всероссийских проверочных работ : выводы и рекомендации по итогам мониторинга качества подготовки выпускников начальной школы в 2021 году / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2022. – № 4. – С. 3-15.

12. Пичугин, С. С. Об организации преемственности математического образования на уровне дошкольного и начального общего образования / С. С. Пичугин // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : сборник научных статей II-ой международной научно-практической конференции, Чебоксары, 21 ноября 2019 года / отв. ред. В. И. Бычков. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева, 2019. – С. 245-255.

13. Пичугин, С. С. Организация преемственности математического образования : от целевых ориентиров к планируемым результатам / С. С. Пичугин // Современное дошкольное образование : ребёнок, семья, педагог : сборник научных трудов. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, 2022. – С. 379-386.

14. Пичугин, С. С. Педагогические приемы формирования функциональной грамотности младших школьников на уроках математики / С. С. Пичугин // Школьные технологии. – 2021. – № 3. – С. 54-66.

15. Пичугин, С. С. Преемственность математического образования: от организации к реализации / С. С. Пичугин // Проблемы и перспективы развития начального образования : сборник статей по материалам 2-ой Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород. – Нижний Новгород : ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2022. – С. 242-247.
16. Пичугин, С. С. Развитие функциональной грамотности детей младшего школьного возраста : абрис палитры методических инструментов / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2021. – № 1. – С. 50-59.
17. Пичугин, С. С. Решение текстовых задач в курсе математики начальной школы / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2021. – № 5. – С. 26-33.
18. Пичугин, С. С. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2008. – № 6. – С. 43-48.
19. Пичугин, С. С. Формирование и развитие УУД младших школьников на уроках математики / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. – 2016. – № 1. – С. 47-52.
20. Пичугин, С. С. Формирование математической функциональной грамотности младших школьников: превенция педагогического эпикфейла / С. С. Пичугин // Непрерывное образование в контексте Будущего : Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Москва : Московский городской педагогический университет, Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2021. – С. 184-190.
21. Пичугин, С. С. Формирование функциональной грамотности на уроках математики / С. С. Пичугин // Начальная школа. – 2022. – № 1. – С. 38-46.
22. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность как базовое образование личности младшего школьника : педагогический плеоназм или имманентная основа «self-paced learning» / С. С. Пичугин // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : Сборник научных статей. Выпуск 3. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет, 2021. – С. 225-234.
23. Пичугин, С. С. Функциональная грамотность младших школьников как основа реализации концептуальной модели «Lifelong learning» : методический дизайн учебных заданий / С. С. Пичугин // Сибирский учитель. – 2021. – № 2 (135). – С. 48-56.
24. Самкова, В. А. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова, С. С. Пичугин, В. А. Самкова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3 (75). – С. 49-56.
25. Трунцева, Т. Н. Функциональная грамотность : новое понятие или хорошо забытое старое? / Л. А. Громова, В. Ф. Красноперова,

С. С. Пичугин, Т. Н. Трунцева // Школьные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3-9.

26. Яфаева, В. Г. Всероссийские проверочные работы : от планируемых достижений к практическим результатам / С. С. Пичугин, В. Г. Яфаева // Современный образовательный процесс в начальном общем образовании: опыт, проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа : Первая типография ООО, 2021. – С. 111-116.

Пичугин Сергей Сергеевич, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Громова Любовь Анатольевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

УДК 371

РЕЧЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. Е. Плотникова, Т. Н. Ломовцева

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ», МКОУ Никольская СОШ
e-mail: plotnikova@bsk.vsu.ru, t.lomowtsewa@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматривается проблема сохранения здоровья обучающихся в условиях общеобразовательной организации. Речевая культура педагога раскрывается в качестве одного из значимых факторов здоровьесберегающей деятельности школы. Анализируются такие характеристики устной речи педагога как грамотность, эмоциональная и интонационная выразительность, хорошая дикция и пр. Приводятся результаты мониторинга по вопросу речевой культуры педагогов среди обучающихся 8-9 классов МКОУ Никольская СОШ.

Abstract: the article deals with the problem of preserving the health of students in the conditions of a general education organization. The speech culture of the teacher is revealed as one of the significant factors of the health-saving activity of the school. Such characteristics of the teacher's oral speech as literacy, emotional and intonational expressiveness, good diction, etc. are analyzed. The results of monitoring on the issue of speech culture of teachers among students of grades 8-9 of the Moscow State Educational Institution Nikolskaya SOSH are presented.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие технологии, общеобразовательная организация, речь педагога, характеристики устной речи педагога, речевая культура педагога.

Keywords: health, health-saving technologies, educational organization, teacher's speech, characteristics of teacher's oral speech, teacher's speech culture.

Каждый ребёнок имеет право на уровень жизни, необходимый для его гармоничного физического, умственного, духовного, нравственного и социального развития. Каким же видится состояние здоровья подрастающего поколения с позиций сегодняшнего дня? Весьма тревожным. Высокая детская смертность, широкое распространение инфекционных, сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний, психических расстройств, угроза разрушения духовного здоровья нации, – всё это требует принятия незамедлительных мер. Как заявил Президент РФ В. В. Путин: «Воспитание здорового поколения – стратегическая задача России». Сфере образования в данном отношении отводится одна из лидирующих позиций.

Выполнению обозначенной стратегической задачи способствует использование в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающих технологий, которые предполагают консолидацию всех усилий школы, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Медики утверждают, что за время школьного обучения состояние здоровья детей ухудшается в 4-5 раз. К причинам, вызывающим так называемые «школьные болезни»: близорукость, сколиоз, астения, анемия, гастрит, – в современной школе добавились новые факторы, воздействующие на обучающихся: интенсификация образовательного процесса, компьютеризация обучения, снижение двигательной активности, учебный стресс [3]. В настоящее время тенденция ухудшения здоровья школьников приняла устойчивый характер.

С. В. Гайтян приводит высказывание древнегреческого философа Геродота Галикарнасского: «Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён разум» [2, с. 1]. Эти слова до сих пор не потеряли своей актуальности. Да, действительно, здоровье – это главная ценность жизни. По нашему глубокому убеждению, применение здоровьесберегающих технологий невозможно без учета психолого-педагогических факторов, направленных на снятие эмоционального напряжения, создание благоприятного психологического климата на уроке.

Многолетняя практика работы в системе школьного образования соавтора данной статьи – Татьяны Николаевны Ломовцевой, учителя географии и биологии МКОУ Никольская СОШ – свидетельствует о том, что комфортный социально-психологический климат является важным

условием благополучного развития личности обучающихся. Это одна из наиболее важных и наиболее сложных задач в работе педагога с детьми. Создавая тонкую, деликатную сторону взаимоотношений, педагоги-профессионалы используют целый арсенал хитростей и приёмов, способствующих раскрытию способностей каждого ребёнка, снятию напряжения, преодолению нежелательных психологических барьеров, предупреждению утомления обучающихся, повышению работоспособности, эмоциональной приподнятости. Следует заметить, что дети учатся лучше, если им уютно и комфортно. Пожалуй, одним из важнейших аспектов создания психологического комфорта на уроке является, по нашему мнению, речевая культура современного педагога.

Проблема речевой культуры в профессиональной деятельности педагога достаточно широко рассмотрена учёными: Л. С. Выготским, Л. А. Введенской, П. Я. Гальпериным, И. А. Зиминной, В. В. Ильиным, В. В. Краевским, А. Н. Ксенофонтовой, В. И. Максимовым, Л. И. Скворцовым, Л. В. Соколовой и др.

В трудах Е. В. Бакач, С. В. Сайгушкиной, Ю. Б. Шутько подчёркивается значимость коммуникативного аспекта в деятельности педагога. Исследователи полагают, что коммуникативная компетентность является важным условием успешной реализации педагогических целей и задач.

А. А. Лотоцкая и Е. Е. Плотникова, анализируя содержание компонентов профессиональной компетентности педагога, подчёркивают: «У будущего педагога должен формироваться определённый стиль общения, под которым мы понимаем индивидуальную, устойчивую форму коммуникативного поведения человека, способную проявляться в любых условиях его прямого взаимодействия с окружающими людьми» [4, с. 185].

В профессии педагога слову принадлежит ведущая роль – оно является главным инструментом взаимодействия с воспитанниками. Ещё А. С. Макаренко говорил, обращаясь к учителям: «... Нужно уметь сказать так, чтобы они (ученики) в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность» [5, с. 324]. А выдающийся педагог В. А. Сухомлинский речевую культуру педагога считал «зеркалом его духовной культуры» и призывал учителей к мастерскому владению словом: «Каждое слово, сказанное в стенах школы, должно быть продуманным, мудрым, целеустремленным, полновесным» [6, с. 156]. Посредством речи педагог передает определённую информацию, побуждает учеников к деятельности на основе полученных знаний, управляет вниманием обучающихся, формирует их научную картину мира. Поэтому к речи педагога предъявляются высокие требования: содержательность, логичность, точность; лексическая, грамматическая, фонетическая, орфоэпическая правильность; образность, смысловая выразительность;

эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, неторопливость, достаточная громкость; хорошая дикция, соблюдение правил речевого этикета и т.д.

А важна ли проблема речевого общения для современных учеников? И насколько? Удовлетворяет ли их сложившееся речевое общение с педагогом? Результаты проведенного мониторинга по вопросу речевой культуры педагогов среди обучающихся 8-9 классов МКОУ Никольская СОШ показали, что есть педагоги, для которых умение использовать речь как важнейший педагогический «инструмент» – увы, проблема. Есть учителя, которых трудно слушать. И, как оказалось, дети предъявляют достаточно серьезные требования к речи педагогов.

В рамках данной статьи приведём некоторые примеры характеристик речи педагогов, по возможности сохраняя авторские (ученические) формулировки. К достоинствам речевого портрета современного молодого педагога обучающиеся относят «эмоциональную речь молодых педагогов, их задорный, весёлый, спокойный голос, чувство юмора, готовность понять ученика», «выделение интонации с помощью жестов», нравится, что педагоги «не кричат по любому поводу», «используют слова детей: «классно», «супер» «о'кей», «легко находят контакт с учениками». В речи опытных педагогов обучающиеся отмечают «грамотность изложения», «отсутствие речевых ошибок», «строгий язык», «использование примеров из жизни», «понятное, спокойное объяснение». Однако несколько человек отметили, что уроки молодых учителей им нравятся больше, а один мальчик написал, что «они говорят интереснее», «молодые преподают веселее, старшие – понятнее».

К самым распространённым ошибкам в речи педагога обучающиеся относят употребление слов-паразитов: «как бы», «по ходу», «это самое», «ну вот», «короче», «да не вопрос» и т.д., использование педагогами в общении с ними сленга, выражений типа «звонок прозвенел для учителя», «рты закрыли, а тетради открыли», «а тебе – что, особое приглашение нужно?» и т.д. Ученикам неприятны окрики, высокий тембр голоса, резкие замечания педагогов.

Полагаем, что это далеко не все характеристики, свойственные речи педагога. Но мнения, выраженные школьниками, подтверждают, какое большое значение они придают его речевому поведению.

Меняются времена, поколения детей, методики обучения и педагогические технологии, но неизменным остается ответственность педагога за силу слова. Древнегреческий писатель и философ римской эпохи Плутарх сказал: «Ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь» [1, с. 143]. Зажечь словом...

Список литературы

1. Античная философия : хрестоматия / под ред. А. Ю. Григоренко, М. И. Панфиловой, С. И. Тягунова; [сост. И. Б. Гаврилов и др.]. – Санкт-Петербург : СПбГЭУ, 2015. – 235 с.
2. Гайтян, С. В. Выдающиеся педагоги о сохранении здоровья подрастающего поколения / С. В. Гайтян // Образование и воспитание. – 2018. – № 5 (20). – С. 1-3.
3. Избасарова, А. Ш. Здоровый образ жизни и коррекция осанки у подростков / А. Ш. Избасарова, Р. Ш. Избасарова // Вестник КазНМУ. – 2013. – №4-2. – С. 142-150.
4. Лотоцкая, А. А. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности бакалавров педагогического образования / А. А. Лотоцкая, Е. Е. Плотникова // Актуальные вопросы современной науки и образования. Материалы Научной сессии 2022 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ». – Москва : Перо, 2022. – С. 184-190.
5. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 557 с.
6. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1989. – 286 с.

Плотникова Екатерина Евгеньевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования, директор Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Ломовцева Татьяна Николаевна, учитель географии и биологии МКОУ Никольской СОШ, с. Никольское 2-е, Бобровский район, Воронежская область

УДК 159.9

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

П. В. Полякова

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

e-mail: alisapolyak2810@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется вклад Т. А. Флоренской в разработку основ и практических методов психологии и педагогики. Исследуются психологические основания включения духовно-нравственных ориентиров в обучение. Рассматриваются практические приёмы организации учебных занятий с применением методов активного социально-психологического обучения в контексте диалогического подхода.

Abstract: the article examines the contribution of T. A. Florenskaya in the development of the foundations and practices of psychology and pedagogy. Explores the psychological foundations of incorporating spiritual and moral values in training. Discusses practical methods of organizing training sessions with the use of methods of active socially-psychological training in the context of dialogical approach.

Ключевые слова: духовность, диалог, смысл, доминанта на Собеседнике, вненаходимость, активное социально-психологическое обучение.

Keywords: spirituality, dialogue, meaning, dominant on the Interlocutor, independence from the situation, active socio-psychological.

Задача переосмысления идейных основ и практических методов психологии и педагогики, о которой писала Т. А. Флоренская [1], связана с несоответствием ценностей «века настоящего» и «минувшего», общечеловеческими и ситуативными. Проблема их интеграции или «единения» выступает, в конечном счете, как основа культурной компетентности, работающей во благо всеобщему закону (культуры и человечности), создаёт гуманитарные основания существования в мире людей. Общечеловеческие ценности как образец жизнеустройства традиционно транслируются людьми, которые демонстрируют глобальный подход к жизни, где ценность взаимоотношений между людьми остается приоритетной независимо от меняющихся особенностей социального окружения.

Т. А. Флоренская продемонстрировала пример глобального подхода к науке как к способу и средству реорганизации жизни человека в целом. «Наша система образования рационалистична, в школе учат абстрактным понятиям, а язык религиозного культа совсем иной; в нём слиты воедино образ и его смысл – это язык символов, непереводимый на язык понятий ... Понимание языка религиозного культа само по себе не делает человека

религиозным, но оно необходимо для того, чтобы глубже понять язык культуры, ведь в слове «культура» корнем является слово «культ» [1, с. 1]. Культ, как это общеизвестно, почитание, поклонение. Термин рациональность означает разумность и осмысленность, в которой образность как бы не предполагается. Вопрос о том, какое знание является более ценным, рациональное или обобщенно-метафорическое, можно интерпретировать как риторический. Понятно, что системообразующим следует считать последнее, «культовое». Такое знание становится инвариантным, а его тиражирование редуцирует и автоматизирует поведение. Иными словами, рациональное знание акцентировано на паттернах поведения, действиях и операциях, «культовое» – на ценностях и смыслах. Образование как специально организованные условия обучения/усвоения общечеловеческих ценностей на современном этапе довольно проблематично, прежде всего, из-за публичности (классно-урочная система), поскольку, личные ценности – дело интимное. Кроме того, их индивидуальное постижение имеет гетерогенный и гетерохронный характер.

Т. А. Флоренская не предъявляет жестких требований к учителю, она пишет: «Открывая книгу, обычно хочется узнать о её авторе: кто он, почему написал её, чем он хочет с тобой поделиться. ... не обязательно биографические подробности или даже особенности его характера ... Прежде всего хочется понять нечто существенное, от чего зависит смысл написанного этим человеком» [1, с. 1]. Понятно, что создавать условия для обретения смыслов, духовного пробуждения личности (в терминах Т. А. Флоренской) могут духовно зрелые люди. Трансляция их духовности должна быть убеждающей, а не разрушающей. Вопрос о том, каким образом оценивать результаты этого обучения в условиях современного обучения, ведь они (результаты) тоже носят интимный характер, остается открытым.

Психологическая практика жизни, по Т. А. Флоренской, основана на утвердившихся в истории человечества духовно-нравственных ориентирах. Их усвоение и принятие «пробуждают» личность. Это, по-видимому, и есть ответ на вопрос о том, какими должны быть идейные основания и практические методы психологии и педагогики. Результатом такой работы будет обретение культурно-исторических ориентиров и смыслов. Иными словами, времена меняются, а утвердившиеся в истории человечества духовные ценности вечны, и, если они в определённой степени утрачиваются или искажаются, то необходимы специальные меры в психологической практике жизни для их реанимации и через их посредство оздоровление общества.

Форма и содержание структуры нравственных ориентиров имеют диалогическую природу и, в том числе, в этом её значение, всегда есть двое.

Форма их общения – диалог, другая форма, монолог, ограничивает или ущемляет развитие партнёра. Т. А. Флоренская пишет о диалогическом пути познания и развития человека (опираясь на работы С. С. Аверинцева, М. М. Бахтина, М. Бубера), его духовного Я, которое включает неустранимое противоречие между совершенством духовного Я и слабостью наличного Я. Одним из методических приёмов, организующих условия, способствующие усвоению этой дихотомии, является метафора, образ, ведущий к эмоциональному переживанию и творческому вдохновению – приобщению к большему: духовной организации сообщества. Т. А. Флоренская пишет, что такое знание открывается человеку, а не человек его открывает. Кто и каким образом открывает знание доказать на данном этапе развития науки невозможно, об этом говорил В. Ф. Петренко на конференции «Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность», отвечая на вопрос об особенностях интуиции, он объяснил это как функцию коллективного, а не индивидуального бессознательного. В любом случае это диалог и ненасилие.

Т. А. Флоренская внесла значительный вклад в развитие диалогического метода в обучение «...его творческий, продуктивный характер, способность объединять аудиторию, делая плодотворным участие каждого в общей работе» [Цит. по 2, с. 202]. К сожалению, ещё не найден адекватный термин, обозначающий суть этого методического подхода. Известны, например, методы активного социально-психологического обучения, закрепляющие в своём названии активность обучающихся, однако Т. А. Флоренская, по-видимому, имела в виду не только интенсивность усвоения учебного материала в процессе занятия, но и нечто большее, например, «этикетность» общения (как соответствие установленному порядку, «... иерархичность душевного мира предполагает послушание низшего высшему. Значит, послушание – норма душевной жизни, основа душевного мира» [1, с. 45]).

Кроме того, диалог в учебном процессе – управляемый, курируемый преподавателем процесс. М. И. Воловикова описывает семинар, который проводила Т. А. Флоренская: «... занятие практически целиком строится преподавателем как диалог, причём в диалог включаются другие студенты. Образуется сложная структура процесса, когда диалог ведётся уже между студентами, а преподаватель, внимательно наблюдая за происходящим, поддерживает то или иное направление, тот или иной «голос»» [3, с. 199].

Управляемый диалог регулируется не только содержательно, но и операционно-технически. Речь идёт о форме ведения диалога, форма – это уже содержание. Термин активное социально-психологическое обучение и его методы – не совсем про обретение смыслов.

Обретение смыслов это особый «жанр» и он предполагает особые требования к диалогу в условиях учебного процесса. Преподаватель в значительной степени определяет стиль его организации, учитывая психологические особенности аудитории. М. И. Воловикова: «Многими испытано влияние аудитории на характер речевых высказываний; чем более лектор склонен к импровизации, тем явственнее и многограннее проявляется зависимость его от слушателей: одна и та же тема раскрывается в различном словесном, интонационном, ритмическом, стилевом и т.д. оформлении» [3, с. 49].

Т. А. Флоренская подчеркивает субъектный характер аудитории как молчаливого собеседника в диалоге, восприятие которого способствует формулированию новых смыслов. Вместе с тем, взаимозависимость преподавателя и обучающихся объясняется не только их личностными особенностями, но и тем, что Т. А. Флоренская, вслед за А. А. Ухтомским, называет точкой, трансцендентной им обоим, «... связующая точка не только трансцендентна, но и имманентна каждому: есть в глубине каждой души и знание о ней присуще человеку. Иначе невозможно понять, что такое вечные универсальные ценности – такие как Истина, Добро, Красота» [4, с. 54]. Статус трансцендентной получает точка, отвечающая двум выделенным Т. А. Флоренской критериям: «доминанте на Собеседнике и вненаходимости, подразумевающим наличие духовного «Я» в человеке» [4, с. 56]. Иными словами, вненаходимость имеет несколько планов: это, по-видимому, компетентность общающихся, согласие, согласованность позиций общающихся, операционно-технические особенности [5], эмпатическое соответствие друг другу, взаимопонимание, которое приводит не к слиянию «... всех воедино, но в напряжении своей вненаходимости и неслиянности...» [Цит. по 2, с. 79].

Критерий доминанты на Собеседнике Т. А. Флоренская рассматривает с позиций гуманистической психологии К. Роджерса, педагогические взгляды которого «... поучительны потому, что они развиты опытным психотерапевтом, стремящимся к сохранению психического здоровья учащихся, отягощенных современными условиями воспитания в семье и школе» [4, с. 47]. Подчеркнем, что это не центрация, а доминанта на Собеседнике, где партнёр имеет статус Собеседника, он не просто паритетного участника, он тот, ради кого организовано общение.

В этом тезисе представлен и методологический принцип психологического консультирования психотерапии, «... на фоне «шумов» во внутреннем мире человека психолог может услышать диалог наличного «Я» и духовного «Я». Между ними ... различные отношения: согласия, послушания наличного «Я» духовному, их противоречие, конфликт между ними и предел их разобщенности – «вытесненность» духовного «Я» из сознания. ... Понимание без слов выступает в нашем контексте ... как

вершина диалога (выделено Т. А. Флоренской). ... Слово рождается в молчании и уходит в молчание. ... Опыт молчания трудно передаваем, он не поддаётся объективному описанию и тем более – доказательству. Можно апеллировать лишь к личному внутреннему опыту читателя или к предчувствию этого состояния, которое возможно благодаря близости к своему духовному «Я»; оно существует в той центральной точке, где многоцветие индивидуальностей сливается в единый Свет» [4, с. 56]. Диалог наличного «Я» и духовного «Я» проявляется активно, а иногда конфликтно, здесь возможна помощь консультанта и преподавателя, осуществляющего свою помощь через диалог, доминантно ориентированного на Собеседника.

В условиях организованного обучения усвоение знаний, умений и навыков, по мнению Т. А. Флоренской, не предполагает обретения смыслов и приобщения к кросскультурным ценностям. На этом пути нет пауз, наполненных молчанием, в ходе которого совершается работа духовного «Я». Окружающие условия рыночного окружения и тотального рационализма и потребления не стимулируют и не поддерживают духовность. Они, наоборот, способствуют развитию некоего фрагментарного или «клипового» сознания. В результате современный обучающийся мало читает, ему легче «выдернуть» ситуативно требуемый контент и использовать/применить его фрагментарно. В итоге из опыта обучающегося как бы изымаются принципы организации знаний и опыта: историзм, детерминизм и развитие. Такого рода практика учения создает условия мультипликации смысловых установок. «Клиповое» сознание, смыслы, вернее квазисмыслы (сложно предполагать смыслообразование при таком дефиците времени и ресурсов) ведут к утрате смысла жизни. Трансформация этих установок – процесс длительный, ему противопоказано педагогическое насилие, Т. А. Флоренская предупреждала, что «... ошибкой неискusного в диалоге консультанта является стремление скорее “продвинуть” собеседника в духовном плане. Это оказывается безрезультатным...» [4, с. 54].

Встреча с духовно зрелым человеком и возможность длительного общения с ним – событие чрезвычайное, имеющее значение для улучшения качества духовной жизни и психического здоровья. Его, прежде всего, хочется слушать. Приёмы ведения диалогического общения в учебной практике могут быть с успехом применены при преподавании любого учебного курса для активного включения в работу аудитории. М. И. Воловикова вспоминает: «По форме построения ответов на вопросы ... Тамара Александровна сначала даёт оценку вопроса – серьёзный или не очень, затем кратко очерчивает историю постановки данного вопроса ..., а затем обращается к человеку, задавшему вопрос: «А у тебя есть об этом что-то сказать?». Таким образом, в ... формулировании вопроса уже есть ...

видение проблемы и основание для начала диалога. Результат диалога пока не известен, ... но он формулируется в процессе диалогического общения» [3, с. 196].

Преподаватель для обучающихся – источник информации и авторитетное лицо, если к нему относятся и как к референтному лицу, то, понятно, что такая преамбула к обсуждению будет воспринята обучающимися как некое руководство к действию. Здесь присутствует ангажированность, но она имеется в любой социальной группе. Таким образом, преподавателем задаётся направление и алгоритм обсуждения, обучающимся понятен маршрут и предполагаемые результаты обсуждения, поэтому можно ожидать интенсивную работу обучающихся, в которой преподаватель принимает роль фасилитатора.

У обучающихся остаётся ощущение того, что они самостоятельно принимают решение и сами руководят своей работой. Применение подобных методов работы в качестве побочных преимуществ способствуют трансформации контроля в самоконтроль (поскольку опорные моменты контроля опосредовано задаются преподавателем в оценке заданного вопроса, описанного выше) и управления обсуждением в саморегуляцию (подчеркнем, Т. А. Флоренская давала оценку заданному студентом вопросу в контексте истории вопроса в науке, которую можно рассматривать как некую практику внеситуативности, где собственные размышления не рассматриваются как уникальные или первичные, а соотносятся с уже имеющимися изысканиями представителей различных школ и направлений).

Мы активно применяем эти формы работы во всех видах учебной деятельности [6], в том числе и на лекционных занятиях. Вслед за Т. А. Флоренской, дополняем их паузами на осмысление и принятие решение аудиторией; пауза или молчание в интерактивной работе необходима обучающимся для интеграции чувств и переживаний, осознания собственных ощущений и восприятия. Этот момент нужен для отношения к учению как к творческой деятельности. Если он отсутствует, нет и концентрации на обучающемся, поскольку это время и место заняться самим собой и осмыслить вклад работы в трансформацию собственного восприятия. Преподаватель может руководить и этим этапом работы, например, предложить студентам письменно ответить на ключевые вопросы (тестовые задания: дописать ответ в месте прочерка, выбрать правильный ответ, установить правильную последовательность и т.д.; в число вопросов включаем вопросы о том, какие результаты учебного занятия он будет или не будет использовать в житейской экзистенциальной практике; у кого из сокурсников он учился и, наконец, просим их добавить своё), а затем принять участие в устном итоговом обсуждении полученных результатов. Последний этап, этап обратной связи, можно организовывать

как обсуждение в круге или, объединив обучающихся в группы, предложить выбрать выступающего, который сможет осуществить презентацию их выводов аудитории.

Необходимость не только проговаривания, но и письменной фиксации изменений восприятия проблемы, рассматривается нами как методический приём, обеспечивающий осознание обучающимся не только трансформации восприятия и личностных изменений, но и способов и средств работы с проблемой. Такой подход обеспечивает осознание обучающимися собственной ответственности за качество и темп продвижения в усвоении учебного материала. Сравнение собственных письменных отчётов и введение параметров самооценки «добавьте своё» как бы подводит студентов к необходимости делать выводы о собственной эффективности, во-первых, и, во-вторых, осмыслить трансформации в операционно-технических особенностях восприятия проблемы. Если их нет или они не меняются, то отсутствуют и изменения в формах, способах и приёмах работы с учебным материалом. И, следовательно, студент недостаточно пользуется резервами и ресурсами (опытом) партнёра по общению, невнимателен к нему, неэффективно включается в диалог, что следует рассматривать как психологический инфантилизм и требует дополнительных педагогических усилий.

В заключении хотелось бы отметить, что наследие Т. А. Флоренской ещё ждёт своего надлежащего изучения и содержит в себе колоссальные, прежде всего практические ресурсные возможности, которых хватило бы на несколько творческих биографий.

Список литературы

1. Флоренская, Т. А. Мир дома твоего. Материалы к программе «Этика и психология семейной жизни» / Т. А. Флоренская. – Москва : «Школа-Пресс», 1999. – 128 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
3. Воловикова, М. И. Проблемы духовно-ориентированного диалога на семинарах Т. А. Флоренской / М. И. Воловикова // Консультативная психология и психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 193-203.
4. Флоренская, Т. А. Слово и молчание в диалоге / Т. А. Флоренская // Диалог. Карнавал. Хронотоп. – 1996. – № 1 (14). – С. 49-62.
5. Полякова, И. В. Психологические особенности точности воспроизведения заданного образца в различных психоэмоциональных состояниях / И. В. Полякова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2022. – № 1. – С. 159-166.
6. Полякова, И. В. Влияние эмоциональных ситуаций на функционирование перцептивной сферы и свойства личности / И. В. Полякова // Вестник

Волгоградского университета. Серия 11 : Естественные науки. – 2015. – № 2 (12). – С. 113-126.

Полякова Ирина Вадимовна, доцент, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск

УДК 373.2+373.3

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ
И В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Т. В. Попова, О. В. Артамонова, О. В. Аксенова
Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»,
МБОУ БГО Средняя общеобразовательная школа №5,
МКДОУ БГО Детский сад №1 комбинированного вида
e-mail: popova-tv@mail.ru, artamonowa.shkola5@mail.ru,
o.aksenowa2018@yandex.ru

Аннотация: в статье раскрывается проблема педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями в условиях дошкольного и начального общего образования. Авторы анализируют субъективные и объективные причины речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста и их последствия для развития ребёнка в период обучения грамоте в начальной школе. Преемственность педагогического сопровождения детей с речевыми проблемами рассматривается в статье как ключевое условие их успешного преодоления. Авторы рассматривают цели и задачи данной деятельности в период подготовки к обучению грамоте в ДОУ и в начальной школе, указывают возможные пути решения данной проблемы.

Abstract: the article reveals the problem of pedagogical support for children with speech disorders in preschool and primary general education. The authors analyze the subjective and objective causes of speech disorders in older preschool children and their consequences for the development of the child during the period of literacy in elementary school. The continuity of pedagogical support for children with speech problems is considered in the article as a key condition for their successful overcoming. The authors consider the goals and objectives of this activity in the period of preparation for teaching literacy in a preschool educational institution and in elementary school, indicate possible ways to solve this problem.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, период обучения грамоте, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, речевые нарушения, нарушение языкового анализа и синтеза

Keywords: pedagogical support, the period of literacy, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, speech disorders, violation of language analysis and synthesis

В современном российском обществе обеспечение успешного речевого развития ребёнка на всех этапах его развития выступает одним из ключевых условий гармоничного развития личности в процессе получения образования. Приоритеты современной системы образования предполагают реализацию прав обучающихся на педагогическую помощь при наличии у них особых образовательных потребностей, что закреплено ФЗ «Об образовании в РФ» [1].

С детьми, имеющими тяжёлые речевые нарушения на уровне дошкольного образования реализуется систематичная и последовательная работа по коррекции речевого и личностного развития, предполагающая реализацию логопедической помощи по программам дошкольного образования для детей с ОНР: комплексная программа дошкольного образования для детей с ТНР Н. В. Нищевой [2], программа устранения общего недоразвития речи Г. В. Чиркиной и Т. Б. Филичевой [3], Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи, (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 7 декабря 2017 г. № 6/17) [4].

Методическая поддержка педагогического сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи на уровне общего образования осуществляется в форме разработки Примерной адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22) [5].

Таким образом, на федеральном уровне обеспечена систематичность и последовательность образования детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) и педагогического сопровождения их речевого и личностного развития.

Вместе с тем, очевидна проблема преемственности педагогического сопровождения детей с иными речевыми нарушениями. Так, актуальной проблемой современного дошкольного образования является стабильно высокое количество детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой распространённую в современной логопедической практике речевую патологию, при которой у ребёнка, имеющего нормальный биологический слух, и не имеющего интеллектуальных отклонений страдает произносительная сторона речи из-за дефектов восприятия и различения фонем. Дошкольник с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуется сочетанием нарушения восприятия и произношения фонем, что проявляется в снижении способности на слух дифференцировать фонемы языка, незаконченности процесса формирования звукового ряда.

В ранее проведенных исследованиях установлено, что в практике работы логопедического пункта МКДОУ БГО Детского сада № 1 комбинированного вида на протяжении последних лет фиксируется рост детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Согласно диагностическим данным в 2021-2022 учебном году из 62 воспитанников подготовительных групп речевые нарушения, требующие логопедической помощи, по результатам диагностики выявлены у 29 детей. В 2022-2023 учебном году, согласно проведённой диагностике, из 63 воспитанников подготовительных групп речевые нарушения установлены у 39 детей [6].

Основными причинами данного речевого нарушения у детей старшего дошкольного возраста выступают следующие: нарушение фонематического восприятия, недоразвитие фонематического слуха и как следствие – нарушение языкового анализа и синтеза. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в устной речи характеризуются смешением звуков, их менами (машина – [мафына], [масына]; щетка – [чотка], [сётка] и др.), что связано с нарушением дифференциации согласных, их различия по твёрдости – мягкости, по глухости – звонкости. В отдельных случаях ФФНР сопровождается нарушениями слоговой структуры слова, перестановкой или усечением слогов (молоко – [лямоко], [моко]; кнут [кут] и др.).

Процесс формирования фонематического восприятия как сложного и многоаспектного явления онтогенеза связан с появлением у ребёнка спонтанных форм звукового анализа: так, дошкольнику легко выделить гласный звук в начале слова. Однако сложные формы звукового анализа (определение количества звуков в слове, их последовательности) должны целенаправленно организовываться воспитателями и учителем-логопедом в процессе логопедической работы.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей старшего дошкольного возраста рассматривается как нарушение средств коммуникации, связанное с дефектами произносительной системы родного языка. Оценивая структуру и динамику речевого дефекта у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, специалисты (О. В. Бобкова, А. Ю. Кицина, Н. К. Маяцкая и др.) указывают на то, что

несформированность фонематического восприятия у ребёнка приводит к серьёзным затруднениям не только в ходе овладения им произносительной стороной связной речи, но и в процессе звукового анализа слов, овладения навыками письма и чтения. Как следствие, при недостаточной коррекционной работе, ФФНР дошкольника приводит в младшем школьном возрасте к нарушениям письменной речи: дислексии и дисграфии.

Современное обучение грамоте в школе осуществляется на основе звукового аналитико-синтетического метода. В России этот метод обучения грамоте был впервые введен К. Д. Ушинским, создавшим на его основе «Азбуку» (1864 г.).

Основные черты метода К. Д. Ушинского, называвшего свой метод методом письма-чтения, или историческим: «предшествование звукового анализа и синтеза знакомству с буквами и чтению, отказ от алфавитного порядка ознакомления с буквами, сочетание аналитической и синтетической деятельности в процессе обучения, неразрывность обучения чтению и письму, опора на живую речь детей и направленность на всестороннее развитие обучающихся» [7, с. 23] – сохранились и в современном обучении грамоте. Однако отсутствие пропедевтической работы в условиях дошкольного образования приводит к значительным затруднениям у детей с ФФНР в период овладения грамотой.

Положительным аспектом решения данной проблемы является обновление нормативной базы и методического обеспечения дошкольного образования: в утвержденной Министерством просвещения федеральной программе дошкольного образования чётко и последовательно описано содержание образовательной деятельности по возрастам в сфере речевого развития [8]. Так, в возрасте 5-6 лет отдельной задачей является «подготовка к обучению грамоте» и содержание образовательной деятельности должно включать «умение производить анализ слов различной звуковой структуры, выделять словесное ударение и определять его место в структуре слова, качественно характеризовать выделяемые звуки (гласные, твердый согласный, мягкий согласный, ударный гласный, безударный гласный звук), правильно употреблять соответствующие термины» [8, с. 70]. Данная деятельность последовательно усложняется к 6-7 годам, дополнительно включая «звуковой анализ четырехзвуковых и пятизвуковых слов ... умение интонационно выделять звуки в слове, определять им последовательность, давать им характеристику, составлять схемы слова знать названия букв, читать слоги» [8, с. 75-76].

Именно такое содержание пропедевтического периода в дошкольном образовании, предвещающего период обучения грамоте в начальной школе, будет служить прочной основой для развития письменной речи

обучающихся, реализации инвариантных направлений деятельности, независимых от методических систем обучения русскому языку:

«1. Формирование навыка чтения (плавного правильного слогового чтения с постепенным переходом на чтение целыми словами).

2. Формирование навыка письма (правильного написания письменных букв и их соединений, списывания и письма по слуху слов и предложений, написание которых не расходится с произношением).

3. Развитие фонематического слуха и навыков звукового анализа как предпосылки овладения чтением и письмом» [7, с. 21].

Для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием очевидна необходимость коррекционной работы, проводимой учителем- логопедом, что связано с тем, что в современном начальном общем образовании обучение грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу выступает непреодолимым препятствием для детей с ФФНР, не способных разобраться в звуковом составе слов, не владеющими навыками фонематического анализа и синтеза.

Коррекция ФФНР осуществляется, как правило, по трём основным направлениям, первым из которых выступает коррекция звукопроизношения и формирование произносительных навыков. В ходе данной работы осуществляется поэтапно: постановка отсутствующего звука, его автоматизация, введение в речь (слоги, слова, предложения, тексты) и дифференциацию заменяемых звуков. Второе важное направление работы – это развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Первоначально учатся выделять гласный звук в начале слова, учатся определять позицию звуков в слове (начало, середина, конец) сначала на примере двусложных слов, а далее, усложняя речевой материал. Среди упражнений значимое место занимает определение количества звуков в слове, анализ обратных, а затем прямых слогов. С развитием навыков анализа у ребёнка вводятся упражнения, связанные со звуко-слоговым анализом односложных и двусложных слов без стечения и со стечением согласных, и преобразованием слов путём замены звуков. Третье направление работы с детьми с ФФНР – это развитие связной речи, развитие грамматического строя речи, обогащение словаря ребёнка.

Перечисленные меры рассматриваются авторами статьи как ведущее условие обеспечения преемственности педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями (ФФНР) в период подготовки к обучению грамоте в дошкольном детстве и в период овладения грамотой в начальной школе.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ–URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения : 25.02.2023).
2. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2018. – 240 с.
3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 7 декабря 2017 г. № 6/17. – URL : <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-tyazhyolymy-narusheniyami-rechi> (дата обращения : 25.02.2023).
5. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18 марта 2022 г. № 1/22. – URL : <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-adaptirovannaia-osnovnaia-obrazovatelnaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-obuchaiushchikhsia-s-tiazhelymi-narusheniiami-rechi> (дата обращения : 25.02.2023).
6. Аксенова, О. В. Динамические игры и упражнения как средство развития пространственного гнозиса и праксиса у детей дошкольного возраста / О. В. Аксенова, Ю. В. Симакова // Современное образование: нормативные и научно-методические основы, актуальные проблемы и практика их решения. Материалы III Межрегионального научно-методического семинара 2022 Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» [Электронный ресурс]. – Борисоглебск : БФ ФГБОУ ВО «ВГУ», 2023. – С. 20-23.
7. Плотникова, С. В. Методические основы начального языкового образования: учеб. пособие / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова; УГПУ. – Екатеринбург : УГПУ, 2012. – 251 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарег. 28.12.2022 № 71847) – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1> (дата обращения : 25.02.2023).

Попова Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования БФ ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Артамонова Ольга Валерьевна, заместитель директора по учебной работе, учитель начальных классов МБОУ БГО СОШ № 5, г. Борисоглебск

Аксенова Ольга Валерьевна, учитель-логопед МКДОУ БГО Детского сада №1 комбинированного вида, г. Борисоглебск

УДК 372.8

ОТКРЫТКА К 8 МАРТА. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКЕ ТЕХНОЛОГИИ В 3 КЛАССЕ

В. Н. Пугач

ФГБОУ ВО «ВГУ», Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: vera_pugach@rambler.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме эффективности урока технологии. Автор определяет критерии эффективного урока исходя из задачи формирования функциональной грамотности обучающихся. На примере изготовления бумажной открытки автор показывает, какие вопросы и задания способствуют повышению эффективности урока технологии.

Abstract: the article is devoted to the problem of the effectiveness of the technology lesson. The author defines the criteria for an effective lesson based on the task of forming the functional literacy of students. Using the example of making a paper postcard, the author shows which questions and tasks contribute to improving the effectiveness of the technology lesson.

Ключевые слова: урок технологии, работа с бумагой, объёмная аппликация, размётка бумаги, разрезание бумаги.

Keywords: technology lesson, paper work, volumetric application, paper marking, paper cutting.

Какой урок технологии можно назвать эффективным? Когда ученик не только представил для оценивания заданное изделие, но и разобрался во всех технологических операциях его изготовления. Когда, работая руками, думал – применял знания, полученные на других уроках, искал выход из проблемной ситуации. Когда проявил свою фантазию, творческий подход, работал в хорошем темпе, а также – был осторожен, аккуратен и бережлив.

Эффективный урок технологии отнюдь не легко провести студентам на первой педагогической практике. Какие ошибки они допускают ввиду своей методической неопытности? Во-первых, не всегда предугадывают, какой этап выполнения операции может затруднить школьника. Поэтому, когда «неожиданно» с разных парт раздаются просьбы о помощи, а студент пытается помочь каждому, темп урока замедляется. В итоге ученики в большинстве не успевают доделать изделие, а своё рабочее место убирают на перемене. Во-вторых, студенты затрудняются создавать проблемные ситуации при разборе технологии операции, и потому чаще выбирают самый простой способ объяснения – посмотрите, как делаю я, и сделайте так же. В итоге не создаются условия для развития мышления и самостоятельности школьников, максимально не используются возможности урока для развития коммуникативных навыков. Чтобы

продемонстрировать, как избежать указанных ошибок, рассмотрим этапы урока технологии в 3-м классе по изготовлению открытки из бумаги к 8 Марта (рис. 1). Заметим, что все предложенные нами рекомендации сделаны на основе анализа реального урока технологии в 3 классе школы № 5 г. Борисоглебска во время педагогической практики студентов Борисоглебского филиала Воронежского государственного университета.



Рис. 1. Образец открытки для выполнения в 3-м классе

Для любого урока ценна каждая минута. Потеря времени для урока технологии особенно катастрофична. Время может «утекать» уже на организационном этапе, когда выясняется, что кто-то, и не один, забыл или бумагу, или линейку, или клей, или всё сразу. Поэтому методисты, в частности Т. М. Геранимус, настаивают, чтобы всё необходимое для технологии ученики хранили в классе, а не приносили каждый раз из дома в соответствии с обозначенным учителем перечнем [1].

Опуская этап определения к деятельности, рассмотрим анализ образца изделия, который должен быть изготовлен в масштабе 2:1. Формат образца, представленного на рисунке 1, – А 4. Задачи анализа – выяснить: из каких материалов и в какой технике выполнена открытка, из скольких деталей она состоит, каковы их пропорции, как они декорированы и скреплены, насколько принципиальна цветовая гамма и композиционное решение открытки. В ходе анализа выделяются этапы работы над открыткой, устанавливается их последовательность, обговаривается технология изготовления и скрепления деталей. Анализ проходит в форме беседы, которая создаёт условия для развития у школьников наблюдательности, глазомера, эстетического вкуса, коммуникативных навыков, проявления творческих способностей. Приведём примеры вопросов, которые будут способствовать созданию названных условий.

Учитель: Из чего и в какой технике выполнена открытка?

Ответ: Открытка выполнена в технике аппликации на цветном картоне из аппликационной бумаги.

Учитель: Перечислите детали открытки.

Ответ: Основа, горшок, декорированный отделочной полосой, семь цветков, пять листков.

Учитель: Как скреплены детали?

Ответ: Горшок полностью приклеен. Цветки прикреплены в технике объёмной аппликации, то есть приклеены не полностью. Некоторые листки тоже приклеены не полностью, один – даже выступает за пределы открытки.

Важно, чтобы в процессе анализа обучающиеся применяли уже известные им геометрические понятия и свойства геометрических объектов, потому важен следующий этап анализа:

Учитель: Можно ли говорить о симметрии в расположении деталей открытки? И что называется осью симметрии?

Ответ: Ось симметрии – линия, которая делит фигуру пополам. Если согнуть открытку пополам по вертикали, то зеркальным отображением друг друга будут половинки горшка. Значит, «горшок» – симметричная деталь и расположена строго по центру открытки. Цветы же и листья приклеены не симметрично, а в свободном порядке.

Безусловно, мы приводим желаемый вариант ответа школьников. Если же в силу плохо развитой наблюдательности обучающиеся затрудняются дать такие полные ответы, учитель помогает им серией наводящих вопросов. Главное – добиться у обучающихся правильного геометрического восприятия изделия и его деталей, создать условия для развития речи школьников.

На этом этапе можно попросить обучающихся поделиться своим мнением – нравится им или нет (и обязательно – почему!), что цветы на открытке расположены несимметрично. Найдутся те, кому не понравится. А кто-то, аргументируя отсутствием симметрии в живой природе, сочтёт букет на открытке весьма естественным. Скорее всего, с точки зрения композиции, обучающиеся не будут сомневаться в целесообразности симметрии горшка и его чёткого расположения по центру работы.

По ходу анализа обучающиеся создают план работы, отражающий следующую последовательность в изготовлении и креплении деталей: основа открытки → горшок → цветы → листья. План может иметь устную форму, но лучше разместить его на доске. Зафиксированный план поможет вести урок динамично, выровнять у школьников темп выполнения работы. К перечисленным пунктам плана, на наш взгляд, следует добавить, как заключительный, уборку рабочего места. Продемонстрированная учеником культура организации рабочего места обязательно должна учитываться при выставлении общей оценки за урок. Это необходимо, чтобы приучить младшего школьника к самоорганизации, выработать потребность в порядке, чистоте.

Казалось бы, представленный образец открытки несложен, и после определения плана работы третьеклассники могут далее работать самостоятельно, проявляя творческий подход. Заметим, мы отнюдь не против самостоятельности школьника, но только в том случае, если учитель полностью уверен: ученик знает и умеет применять технологию каждой необходимой операции. Наблюдение реального урока показало, что в большинстве своём обучающиеся открытку не доделали, у кого-то получился очень маленький или кривой горшок, кто-то «засел» на цветах, да так и не успел приклеить.

Что же с момента определения плана у студента пошло не так?

Полагаем, что, во-первых, учитель должен контролировать время на выполнение каждого намеченного этапа. Переход всем классом от этапа к этапу под контролем учителя даст возможность поддерживать хороший темп работы. Во-вторых, учителю необходимо организовать обсуждение и комментирование технологии выполняемых действий.

Этап 1 – основа открытки. Цвет картона ученики выберут самостоятельно, совсем не обязательно повторять образец в точности. Однако школьники должны учесть, что цветом основы не должен совпасть цвет горшка, цветов и листьев. У обучающихся открытка должна получиться вдвое меньше представленного образца. Значит, им необходимо отрезать половину картона формата А 4. Для этой операции потребуется разметка складыванием. Она оставляет след не карандаша, а ребра, образовавшегося по линии сгиба. Сам процесс складывания листа называется фальцовкой, и этот термин третьеклассники вполне могут использовать в построении высказываний на тему обработки бумаги. При выполнении фальцовки школьники обычно допускают две технологические ошибки – складывают лист на весу и не используют гладилку. Чтобы отработать эту несложную операцию, лучше выполнять её на нескольких уроках с комментированием (сначала учителя, а потом – ученика):

– Кладу лист картона на стол. Совмещаю углы листа движением от себя. Прижимаю левой (нерабочей для правой) рукой оба среза бумаги посередине вверху. Ребром правой ладони заминаю по середине сгиб и делаю два приглаживающих движения от центра налево и направо. Заканчиваю разметку – приглаживаю «гладилкой» черновой сгиб от середины к краям.

Такой текст вполне по силам повторить третьекласснику, если он сопровождается осмысленными действиями, а само комментирование практикуется из урока в урок. В этом случае усваивается технология фальцовки, а также развивается речь обучающихся. Также комментирование позволяет поддерживать работу учеников в одном ритме.

Нелишним будет прокомментировать и процесс разрезания по сгибу:

– Держу лист в левой руке (для правой). Левая рука локтем упирается в стол. Правая рука на весу. Правой режу картон. Лезвия ножниц раскрываю и смыкаю не до конца. Режу серединой лезвия. Смотрю на кончик лезвия и направляю ножницы по разметке.

В процессе анализа образца уже было сказано о линии симметрии. Нужно определить центр нижней стороны открытки, чтобы разместить горшок. Конечно, разметку середины можно сделать приблизительно, на глаз. Но ведь задача урока технологии не просто завершить изделие, а приобрести полезный опыт технологичной работы. Итак, как точно определить центр нижней стороны открытки? Этот вопрос может стать проблемным. Скорее всего, ученики предложат воспользоваться линейкой. Но, деля пополам длину нижней стороны открытки, могут запутаться с подсчётами миллиметров. Как же упростить задачу? Оказывается, можно воспользоваться бумажной лентой.

– Изготавливаю мерную бумажную полосу: от вспомогательного листа бумаги отрезаю полосу с ровным краем. Накладыванием полосы на нижнюю сторону картонной заготовки, определяю длину мерной полосы. Складываю мерную полосу пополам. Прикладываю мерную полосу к нижней стороне картонной заготовки, с помощью карандаша легкими движениями намечаю центр.

Безусловно, всегда в классе находятся ученики, которые запаздывают с выполнением операции – что-то не услышали, что-то недопоняли. Как замечает Т. М. Геронимус, учитель не должен «бросаться» на помощь сам [1]. Ведь вместе с отстающими обучающимися всегда найдутся быстрые, сообразительные. Таких учеников нужно назначать бригадирами звена. Они проконсультируют своего одноклассника, помогут.

Этап 2 – горшок. Деталь «горшок» имеет форму трапеции. Такую фигуру третьеклассники, конечно, встречали, но не изучали. Не все знают и название этой фигуры. Урок технологии позволяет провести пропедевтическую работу. Учитель не только скажет, как называется новая фигура, но и спросит:

– В какую известную вам фигуру можно вписать трапецию?

Ответ очевиден – в прямоугольник. А далее, развивая проблемную ситуацию, учитель подведёт третьеклассников к выводу: проще всего вырезать трапецию из прямоугольника. А чтобы боковые стороны трапеции были одинаковыми, нужно воспользоваться линией симметрии – согнуть прямоугольник пополам, совместив стороны ширины. Осталось на половинке заготовки с помощью линейки прочертить линию боковой стороны трапеции, разрезать по разметке и развернуть трапецию. Всё это учитель продемонстрирует на листе формата А 4, а затем обязательно скажет, что такой способ вырезания называется симметричным. Школьники потренируются на вспомогательном листе бумаги.

Прямоугольник они вырежут, соизмеряя его стороны с длиной и шириной открытки. В этих наблюдениях создаются условия для развития глазомера обучающихся. На образце открытки высота горшка менее середины высоты открытки, ширина верхней части горшка – приблизительно три четверти ширины открытки. С учётом этих наблюдений и при помощи линейки школьники сами могут выбрать подходящие размеры для заготовки «прямоугольник». В целях экономии времени размеры сторон прямоугольника может задать учитель. В итоге у школьников получится шаблон горшка. С помощью разметки по шаблону школьники вырежут деталь «горшок». Нелишним будет вспомнить, что шаблон накладывают на изнаночную сторону аппликационной бумаги, размещая его с учетом экономии – по краю от угла листа. Задуматься стоит и над тем, как легче, технологичнее вырезать трапецию по внешнему контуру – с какой стороны начать резать, как держать лист в левой руке. Задумываясь над технологичностью операции, делясь своими соображениями, обучающиеся развивают смекалку и речь.

На образце открытки горшок декорирован по верхнему краю отделочной полосой. Как быстрее и проще такую полосу вырезать, тоже проблемный вопрос. Очевидно, обучающиеся придут к выводу, что разметить отделочную полосу можно с помощью шаблона, который легко вырезать из имеющегося шаблона трапеции.

При нанесении клея на детали обязательно использовать подкладочную бумагу, чтобы не испачкать парту. При склеивании деталей поверх них накладывается вспомогательный лист, чтобы не пачкать и руки, и детали.

Этап 3 – цветы. Цветы можно вырезать, предварительно разметив рисованием. Здесь возможна самостоятельная работа учеников, но для эффективности урока предпочтительнее создать проблемную ситуацию. Так, учитель попросит школьников вспомнить, какое вырезание они использовали для детали горшок-трапеция и можно ли его применить для изготовления цветов и листьев. Ожидаемый ответ:

– Цветок легко вписать в квадрат. Можно вырезать квадрат, согнуть пополам. На половинке квадрата нарисовать половинку цветка. Вырезать по нарисованному контуру, развернуть. Листок можно вписать в прямоугольник и далее действовать по аналогии с изготовлением цветка.

Школьники должны задуматься даже над тем, как им сэкономить время для вырезания цветов и листьев. Самые сообразительные, возможно, скажут, что после разметки по шаблону можно в один приём вырезать несколько цветков, если друг на друга уложить несколько квадратов-заготовок.

Абсолютно самостоятельно школьники могут разместить детали «цветы» и «листья» на основе открытки – кому как нравится. А перед приклеиванием деталей снова необходим комментарий.

Что клеить в первую очередь – цветы или листья? Пусть ученики решат сами, анализируя образец, экспериментируя с расположением деталей на своей открытке.

Чтобы аппликация получилась объёмной, цветки нужно прикрепить точно – за серединку. Для аккуратности исполнения лучше использовать технику приклеивания «от листа». Она предотвратит появление на изделии следов от излишнего клея. Выполняется операция следующими действиями: небольшой кусок вспомогательной бумаги покрыть клеем; коснуться клея серединкой цветка; приклеить цветок на основу, придавив серединку пальцем или торцовой частью карандаша. Для придания цветку большего объёма, придерживая серединку (пальцем, карандашом) загнуть к ней лепестки. Мы придерживаемся мнения, что ученики должны не только прослушать объяснение учителя и повторить его действия, но и проговорить – объяснить вслух себе, товарищу по парте, как выполняется операция. Проговаривание действий даёт возможность ученику лучше эти действия осознать, а ещё – упражняться в высказываниях на тему технологии трудовых процессов.

Остаётся наклеить только серединки цветов. Обучающиеся их вырежут и наклеят самостоятельно, с учётом отрабатываемых на уроке действий. Открытки готовы. После демонстрации открыток обязательно должно остаться время на уборку рабочего места. Этот процесс может оживить соревнование между звеньями. Бригадиры (о них уже упоминалось выше) с коробками обойдут свои звенья – соберут обрезки от бумаги. Где меньше бумажных отходов, там ученики были более экономными.

Подводя итоги, учитель, обязательно спросит, какой новый термин усвоили обучающиеся, какие виды разметки и разрезания применяли, какая операция понравилась, получилась легче или труднее других.

Таким образом, изготовление довольно простой открытки может стать для младших школьников уроком открытия новых технологических знаний, уроком формирования функциональной грамотности.

Список литературы

1. Геронимус, Т. М. Методика преподавания технологии с практикумом. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. – 336 с.

Пугач Вера Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

УДК 378

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В. В. Романько

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail: viktor.v21@yandex.ru

Аннотация: в статье актуализируется проблема формирования умений профессионального общения на иностранном языке у студентов технических специальностей. Определена роль профессионального общения как показателя готовности будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях конкурентоспособности на отечественном и международном рынке труда. Анализируется необходимость использования аутентичных источников в обучении английскому языку. Подчеркивается необходимость правильного подбора аутентичных текстов.

Annotation: the article actualizes the problem of forming the skills of professional communication in a foreign language among students of technical specialties. The role of professional communication is defined as an indicator of the readiness of future specialists to carry out professional activities in a competitive environment in the domestic and international labor markets. The necessity of using authentic sources in teaching English is analyzed. The importance of correct selection of authentic texts is emphasized.

Ключевые слова: профессиональное общение, аутентичные тексты коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция.

Key words: professional communication, authentic texts, communicative competence, linguistic competence.

Необходимость иноязычной подготовки специалистов любых специальностей очевидна, из-за стремительного расширения международных связей, увеличения доли выхода коммерческих компаний на международный рынок и других не менее важных обстоятельств. Все это обуславливает потребность в подготовке квалифицированных специалистов, способных на высоком профессиональном уровне сотрудничать со своими коллегами за рубежом. Использование современным обществом единого Интернет пространства, расширение самых разных связей с зарубежными странами, включая политические, технические, экономические и социальные определяет изменения в образовательной сфере, изменения норм и стандартов в изучении иностранного языка для неязыковых специальностей [2]. Таким образом, на сегодняшний день перед высшими учебными заведениями стоит задача

разработки методологических механизмов для поддержания должного уровня формирования профессиональных навыков общения будущих специалистов как лингвистических, так и технических направлений, а учитывая стремительное информативное общество, особенно остро стоит вопрос поиска новых путей овладения современной информацией из иноязычных источников, что обуславливает актуальность рассмотрения данной проблемы [3].

Поиску путей решения данных вопросов в своих работах занимались такие исследователи как: К. П. Гаврилюк, Т. Заболотная, О. Кравец, С. Ю. Николаева. В своих работах они особо отметили важность использования в начальном процессе аутентичных источников и современных информационных технологий [4]. Однако остаётся необходимость более детального исследования методов улучшения навыков общения на иностранном языке студентов.

Цель статьи – анализ критериев воздействия на формирование профессиональных навыков общения на иностранном языке.

Изучение иностранного языка в университете предполагает овладение студентами четырьмя видами деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом. К сожалению, выпускники неязыкового вуза далеко не всегда готовы и способны участвовать в профессионально-значимом межкультурном общении. Это объясняется, прежде всего, тем, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе осуществляется на I-II курсах, и к концу обучения студенты забывают язык, если нет постоянного подкрепления. Перед системой высшего образования стоит задача разработки совершенных методов учебно-познавательной деятельности, которая позволит приблизить умение общаться на английском языке к литературному языку [4]. Эффективность формирования умений познавательной самостоятельности у студентов инженерных специальностей при обучении иностранным языкам повысится, если в процессе обучения:

1. Осуществляется интеграция языковой, компьютерной и специальной подготовки.

2. Проводится систематическое включение студентов в познавательную деятельность.

3. Обеспечивается создание положительной мотивационной среды для студентов в процессе общения и познания с использованием сетевых информационных технологий [5].

Главной задачей преподавателя является формирование у студентов коммуникативной компетенции. В первую очередь – это умение человека общаться в соответствии со сложившейся ситуацией, правильно организовывать свою речевую деятельность. Иноязычная коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным явлением, где в

качестве субкомпетенции выступает лексическая компетенция, то есть умение формировать свое мнение языковыми средствами, умение оперировать лексическими единицами и правильно использовать их в соответствующей ситуации [1].

В качестве вариантов решения этой проблемы предложено следующее: необходимо прорабатывать тексты профессионального направления путём их адаптации к учебному процессу; стимулировать мотивацию студентов к ознакомлению с современными информационными источниками иноязычного происхождения; внедрять в преподавание узкопрофильных предметов иноязычной составляющей посредством поиска аналогов отечественным терминам. Всё это актуализирует личный опыт студентов за счёт привлечения знаний из других областей изучаемых предметов. Тем самым происходит вовлечение обучающихся в тему [2; 3].

Для получения результата многие методисты предлагают осуществлять процесс изучения иностранного языка при помощи современных аутентичных источников. Аутентичные тексты, являющиеся базой, должны соответствовать следующим критериям – познавательная ценность, научность, социокультурный и профессионально ориентированный характер материала, функциональная структурность, функциональная содержательность, ситуативно-стимулирующий характер, языковая сложность [4]. Отбор аутентичных текстов для изучения дисциплин профессионально-практической подготовки можно проводить по ряду параметров. В наиболее общем случае их можно разделить на основные и дополнительные, эти группы должны удовлетворять следующим требованиям:

1) основные:

- использовать аутентичную лексику, фразеологизмы и грамматику;
- текст должен быть содержательно связанным;
- используемые языковые средства должны соответствовать сложившейся ситуации;
- должны описываться ситуации, которые можно встретить в повседневной жизни;
- должны отражать культурные особенности, менталитет, эмоциональную и информативную окраску, присущую носителям языка;
- проблематика должна отражаться с точки зрения человеческих ценностей и должны освещаться наиболее острые проблемы современности;
- соответствие возрастным особенностям, речевому и жизненному опыту студентов, их интересам.

2) дополнительные:

- возможность реализации взаимосвязи с другими предметами (возможности установления межпредметных связей с курсами литературы, родного языка или сравнения традиций, образа жизни);
- упрощения, осуществляемые с учётом уровня знаний языка студентами [4].

Одним из современных аспектов проработки студентами самых современных источников при изучении дисциплин профессионально-практической подготовки выступают интернет-технологии. В этом отношении к молодым специалистам предъявляются новые требования – умение быстро и качественно находить нужную информацию на широких просторах интернета.

Важной составляющей при усвоении любой информации студентом является взвешенная и искусная самостоятельная работа над поставленной задачей. Правильная организация, систематизация и уровень развития студента и необходимых для этого умений выступают ключевыми в процессе самообучения [5].

Оптимизировать работу студента при проработке самых современных источников при изучении дисциплин профессионально-практической подготовки с использованием сети интернет можно двумя способами: преподаватель выступает в роли советчика, предоставляет студентам несколько электронных источников и предлагает изучить их, другой способ заключается в обучении правильному использованию инструментов поиска [1].

Очень важным для достижения максимально эффективной обработки источников является правильность работы с ними. Необходимо научить студентов стратегиям правильного чтения таких источников. Выделяют две стратегии – «снизу-вверх» и «сверху-вниз». Интернет-источники эффективнее изучать «сверху-вниз». Стратегия заключается в том, что нужный источник выделяют по его первым признакам, например, по названию, которое даёт первое представление о содержании текста, которое в дальнейшем можно проверить при непосредственном чтении [4].

Таким образом, можно выделить несколько важных навыков для эффективного использования интернет-технологий при изучении источников: умение формировать чёткий мотив для поиска конкретной информации; умение производить качественный поиск, т.е. отбирать необходимую информацию среди значительного количества лишних сведений, при этом правильно их прорабатывать [3].

Не менее важно в восприятии текста его оформление. Нередко в современных учебниках встречается специфическое оформление таких текстов. Так, объявление отражают как кусок газеты, который прикреплен к стене. Статью могут отражать по-разному: в одних учебниках это также вырезка из газеты, в других – письмо, написанное от руки. Такая форма

представления придаёт тексту реалистичности и погружает студента в среду речи [4]. Еще один тип источников – аудио источники. При работе с аудио источником недостаточно просто идентифицировать его содержание. Студент должен осуществлять его преобразование, чтобы обеспечить достаточный уровень понимания, а это, в свою очередь, позволит ему использовать услышанное в сложившейся ситуации [2].

Таким образом, обучение студентов обработке источников в процессе изучения дисциплин профессионально-практической подготовки независимо от их формы (через печатные тексты, аудиозаписи или по электронным вариантам сети интернет) является неотъемлемой составляющей для формирования профессионального общения на иностранном языке. Отбор содержания способствует разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности [5]. В значительной степени от преподавателя зависит эффективность достигнутого результата, поскольку он отвечает за развитие умений студентов в поиске и обработке специализированных текстов, а главное – за получение и анализ информации, что повысит уровень чтения и коммуникации студента.

Список литературы

1. Беляев, Б. В. Психологические базы усвоения лексики иностранного языка / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1964. – 136 с.
2. Гаврилюк, К. П. К вопросу использования аутентичных текстов для обучения аудированию по иностранному языку студентов колледжа / К. П. Гаврилюк. – URL : <http://intkonf.org/gavrilyuk-kp-do-pitannya-vikoristannya-avtentichnih-t...> (дата обращения : 25.02.2023).
3. Заболотная, Т. Формирование студентов стратегии обработки иноязычных аутентичных текстов в сети интернет: психологически-педагогический аспект / Т. Заболотная. – URL : file:///C:/Users/%D0%AE%D1%80%D0%B0/Downloads/psling_2011_8_30.pdf (дата обращения : 25.02.2023).
4. Кравец, О. Использование аутентичных печатных текстов как средство формирования лексической компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку у студентов языковых вузов / О. Кравец. – URL : <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/38268/55Kravets.pdf> (дата обращения : 25.02.2023).
5. Покушалова, Л. В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе / Л. В. Покушалова, Л. Т. Серебрякова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 5 (40). – С. 305–307. – URL : <https://moluch.ru/archive/40/4759/> (дата обращения : 25.02.2023).

Романько Виктория Валерьевна, старший преподаватель кафедры английского языка ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 378

**ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

О. В. Соколова

ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail: biolga78@gmail.com

Аннотация: статья посвящена обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов в условиях сжатого курса иностранного языка. В статье предлагаются методы подачи грамматического материала для студентов-инженеров, которые позволяют овладеть речевой компетентностью на должном для студентов уровне и применения полученных знаний на практике. Автор рассматривает возможность применения Интернет-технологий и компьютерных средств обучения в высшем профессиональном образовании. Выделяются достоинства и недостатки образовательных Интернет-технологий.

Abstract: the article is devoted to teaching a foreign language to students of non-linguistic universities in a shortened foreign language course. The article suggests methods of presenting grammatical material for engineering students, which allow them to improve speech competence at the suitable level and to apply the acquired knowledge of foreign language in practice. The author considers the possibility of using Internet technologies and computer educational platforms in higher professional education. The advantages and disadvantages of educational Internet technologies are highlighted in the article.

Ключевые слова: современные технологии обучения, коммуникативный подход, метод, Интернет-технологии, электронная конференция, речевая компетентность.

Keywords: modern learning technologies, communicative approach, method, Internet technologies, electronic conference, speech competence.

Уровень развития современного общества характеризуется интенсивным научно-техническим прогрессом, высоким темпом жизни и конкуренцией на рынке труда. Инженеру, выпускнику неязыкового вуза, приходится прилагать значительные усилия, чтобы поддерживать свою конкурентоспособность. Знания иностранного языка могут помочь специалисту инженерного профиля. Работа с Интернет-ресурсами и компьютерными программами требует от выпускников неязыковых вузов

соответствующей языковой подготовки. В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий при изучении иностранных языков в вузе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению иностранным языком в сфере будущей деятельности студентов.

Предметы гуманитарного цикла в технических вузах занимают в системе ценностей студентов далеко не первое место. Необходимость изучения иностранного языка у многих студентов инженерных специальностей вызывает непонимание. Это объясняется низким формальным статусом предмета «Иностранный язык» в техническом вузе, малым количеством выделяемых на его изучение часов, слабым оснащением техническими средствами обучения и современными материалами. Условия преподавания английского языка при максимально сжатом курсе обучения требует от преподавателя четкой организации учебного процесса и сосредоточения основных усилий на достижении практических результатов, т.е. на формировании у студентов устойчивых навыков практического владения иностранным языком. Перед преподавателем иностранного языка технического вуза стоит нелегкая, но интересная задача: суметь заинтересовать своим предметом, побудить студентов к изучению иностранного языка.

Современные реалии таковы, что постоянно появляются новые методы обучения, идет постоянная интерференция методов.

Решением этой задачи может стать новый подход к презентации грамматического материала. Традиционно, обучение грамматике английского языка велось так, что преподаватель сам объяснял форму, функции и смысл грамматической структуры, затем материал закреплялся выполнением тренировочных упражнений и в идеале навык употребления доводился до автоматизма.

Коммуникативный метод в обучении иностранному языку стал основой для такого понятия как «функциональность» грамматики. Это понятие подразумевает отбор определенного языкового материала для конкретной процесса коммуникации, т.е. определенной ситуации в общении [2].

Пользователь языка, осуществляя свой коммуникативный выбор, должен сначала выбрать грамматическую структуру, которая бы отвечала данной ситуации общения. Например, если человеку нужно узнать о чем-то, он выберет одну из грамматических структур, которая выражает вопрос. Далее его выбор будет зависеть от времени события, о котором идет речь и от характера информации, которая должна присутствовать в ответе на

вопрос. Студенты учат иностранный язык для того, чтобы общаться, чтобы решать через язык конкретные задачи общения: спросить, подтвердить или опровергнуть что-то. Таким образом, первичной является функция акта коммуникации, а к ней уже студент подбирает грамматическую форму или структуру, которая служит для выражения этой функции. Мы считаем, что преподаватель неязыкового вуза должен обучать грамматике не самоцельно, а в сочетании с языковыми функциями, которые студент должен уметь выполнять в соответствии с посильным для него уровнем пользования иностранным языком. Поэтому главным становится умение студента общаться на иностранном языке, используя при этом значимые для каждого уровня фрагменты этой грамматической системы.

Нужно отметить, что меняется не только система отбора грамматических форм и структур для обучения, но и сама система подачи, презентации грамматического материала. Приведем некоторые из них: употребление вместо формального объяснения (*using instead of learning*), самостоятельное открытие студентом материала для себя (*learner discovery*), делегирование преподавательских полномочий (*delegation*) [1].

Употребление вместо формального объяснения (*using instead of learning*). Это использование преподавателем изучаемой структуры в нескольких контекстах, создание ситуаций, в которых употребление этой структуры студентом было бы естественным. Возможно, будут нужны подсказки и краткие объяснения преподавателя. Таким, образом, использование структуры происходит без формального введения материала преподавателем.

Самостоятельное открытие студентом материала для себя (*learner discovery*). Преподаватель дает студентам тексты, в которых данное грамматическое явление появляется три и более раз. Преподаватель пишет форму на доске, не объясняя ее. Студенты в парах или по три человека ищут представленную форму в текстах, выписывают примеры и обсуждают, что означает данная форма и как она используется в языке. Самостоятельное открытие материала является более запоминающимся для студентов.

Делегирование преподавательских полномочий (*delegation*). Этот метод можно использовать только в группах, в которых студенты с сильной языковой подготовкой. Преподаватель поручает презентацию нового материала сильному студенту в первые 10-15 минут следующего занятия.

Выбор способа подачи грамматического материала зависит от следующих причин:

- Степени языковой подготовки студентов;
- Степени сложности языкового материала;
- Мотивации студентов к учебе;
- Профессиональных предпочтений преподавателя;

Итак, основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача преподавателя – активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные технологии такие, как обучение в сотрудничестве, использование новых информационных технологий помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают дифференциацию обучения.

События, связанные с вирусной пандемией, бросили вызов многим сферам общественной жизни, вынуждая общество подстраиваться под изменения. Происходящее не могло не затронуть сферу образования. Вопрос использования электронных ресурсов и сети Интернет в образовании не новый, т.к. в XXI веке заметно возросла роль Интернет-технологий в образовании [5].

Технология – от греческих слов *technē* (искусство, мастерство, наука) и *logos* (понятие, учение, знание). Можно предположить, что в широком смысле слова под технологией следует понимать научные знания об умении, искусстве, мастерстве. В толковом словаре понятие технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

В нашем случае, рассматривая аспект педагогической деятельности, важно понятие педагогической технологии: упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Преподаватель высшего учебного заведения должен быть готов обеспечить реализацию дидактических возможностей информационных компьютерных технологий:

1. Взаимодействие со студентами онлайн;
2. Создание интерактивного диалога со студентами;
3. Автоматизация контроля результатов обучения [3].

Преподаватель может создавать учебно-методические комплексы дисциплины, используя программные среды – Microsoft, Google, Moodle, Youtube и др.

Система дистанционного обучения Moodle используется для всех форм обучения (очного, заочного) и дистанционного обучения. Она имеет широкий спектр инструментария для организации учебного процесса: электронные лекции с техникой обратной связи, заданий в тестовой форме, средства обратной связи (чат, форум), используемые в обучающих целях. Функциональность системы Moodle достаточно широкая, но технически сложная и требует поддержки программного инженера, чтобы работать в ней.

Аналогом платформы Moodle является Google Class-room. Это мобильное приложение для iOS и Android, через которое студенты могут

выполнять задания и тесты, а преподаватель может создавать новые задания, проверять их и выставлять оценки.

Google Class-room – это бесплатный сервис, созданный в 2014 году. Это приложение позволяет комментировать и контролировать ход выполнения заданий студентами.

Возможности программы для преподавателя:

- Создать класс для каждой учебной группы студентов
- Создавать задания, соблюдая принцип дифференциации обучения
- Контролировать успеваемость студентов
- Возможность «обратной связи» со студентами
- Возможность выдать индивидуальное задание студенту, которое не смогут видеть другие студенты этой группы

Возможности программы для студентов:

- Студенты имеют возможность самостоятельно регистрироваться в классе, имея ссылку и личный аккаунт
- Возможность видеть список задач (заданий) по дисциплине – как выполненные, так и те, которые предстоит выполнить
- Возможность выполнения заданий в любое время

Преимуществом программы Google Class-room является простота и доступность в использовании как преподавателем, так и студентом, интеграция с другими сервисами Google. Мы считаем, к недостаткам этой платформы можно отнести отсутствие электронного журнала успеваемости студентов.

При самостоятельной проработке материала использование компьютера обеспечивает: свободный режим работы, неограниченное время работы, исключение субъективных факторов, максимальную поддержку при овладении иностранным языком. Компьютерные средства контроля повышают эффективность самостоятельной работы, оперативность в получении результата, увеличивают объективность оценки на 20–25 % [4].

Электронные конференции, или, как их часто называют, компьютерными конференциями, позволяют объединять заинтересованный круг пользователей в составе учебной группы, которые могут быть разделены в пространстве и во времени. Особенностью режима электронной конференции является то, что сообщение, посланное абонентом в режиме электронной конференции, попадает ко всем абонентам, подключенным к данной конференции, и каждый пользователь получает все приходящие в нее сообщения. Удобство состоит в том, что такой способ общения полезен и крайне дешев, поскольку для пользования им каждому участнику достаточно иметь лишь почтовый ящик. Применение режима при организации учебных занятий требует модерирования преподавателем конференции. Работа возможна в режиме

реального времени, например, при использовании сервиса «Яндекс. Телемост».

«Яндекс. Телемост» – это российский конкурент Zoom и Google Meet. Это бесплатная площадка для проведения онлайн-занятий или видеоконференций. Программа отлично подходит для групповых занятий. Студенты могут заходить в «Яндекс. Телемост» как с компьютера, так и с планшета с телефоном. К видео конференции может подключиться любой, имеющий ссылку, или идентификатор конференции без необходимости регистрации. Время конференций не ограничено.

Использование современных технологий обучения иностранным языкам студентов инженерных специальностей в высших учебных заведениях дает возможность усилить практическую направленность образования, обеспечить функциональное владение иностранным языком, а значит стимулировать студента к дальнейшему изучению иностранного языка. Использование современных технологий обучения иностранным языкам развивает навыки самостоятельной работы студентов и осознание ими необходимости непрерывного образования и самосовершенствования.

Выбор технологии каждым конкретным преподавателем основывается на анализе педагогической ситуации. На выбор технологии обучения иностранному языку влияет количество времени, отведенного на учебный предмет, отдельную тему; уровень подготовленности студентов; материальная оснащенность образовательного учреждения; уровень подготовленности самого преподавателя и его желание экспериментировать.

Список литературы

1. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учебно-методическое пособие. / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – Санкт-Петербург : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
2. Левченко, В. В. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза / Балтийский гуманитарный журнал // В. В. Левченко, О. В. Мещерякова. – 2019. – Т.8. – №3 (28). – С. 83-87.
3. Платонова, Р. И. Современные технологии образования в системе высшего педагогического образования / Пед науки : педагогика и психология // Р. И. Платонова, Н. С. Шкурко, Т. Н. Лукина. – 2016. – Т.5. – №3 (16). – С. 113-115.
4. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://dpk-ikt.ucoz.ru> – URL : <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/0-34> (дата обращения : 03.02.2023).
5. [Электронный ресурс] – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-angliyskogo-yazyka-v-usloviyah-distantionnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения : 03.02.2023)

Соколова Ольга Викторовна, ассистент кафедры английского языка
ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 372.881.111.1

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. В. Фалько

ГОУВПО «ДонНТУ»

e-mail:svetafalko00@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается и анализируется поликультурная направленность в изучении иностранных языков и её важность в современной методике преподавания иностранных языков. В процессе исследования выявлено, что поликультурность является одной из важнейших характеристик современного социума, а сформированность поликультурной компетентности – одно из ключевых условий эффективного взаимодействия человека в современном обществе. Даны основные характеристики поликультурной личности.

Abstract: the article deals with multicultural approach to language learning and its place in modern methods of teaching foreign languages. The research revealed that multiculturalism is one of the most important characteristics of modern society, and the formation of multicultural competence is one of the key conditions for effective human interaction in modern society. The main characteristics of a multicultural personality are given.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная направленность, социокультурная компетенция, поликультурная компетентность, педагогический потенциал, иноязычная подготовка.

Keywords: multicultural education, multicultural approach, sociocultural competence, multicultural competence, pedagogical potential, foreign language training.

Неотъемлемой чертой современного индустриально развитого мира является поликультурность пространства жизнедеятельности человека. Эта проблема получила специфическое отражение в сфере образования. Образовательная политика третьего тысячелетия по всему миру призвана развиваться в контексте поликультурности. Задача преподавателя – уделять особое внимание толерантному и адекватному восприятию других национальных культур. На современном этапе развития общества роль иностранного языка в образовании не исчерпывается только тем, что его расценивают как одну из приоритетных дисциплин. Иностранный язык

объективно считается общественной ценностью, он способствует расширению не только филологического, но и общего кругозора студентов. Есть все основания полагать, что выделение поликультурного аспекта в содержании обучения иностранным языкам обеспечит условия для восприятия студентами поликультурной картины современного мира.

Важность изучения данной проблемы в том, что поликультурная основа новой системы образования является требованием настоящего. Поэтому одной из важнейших задач считается воспитание у молодого поколения толерантности, высокой культуры межнациональных отношений. Такие качества можно привить только в процессе проведения целенаправленных мероприятий, составляющих систему поликультурного образования.

Цель статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать процесс реализации поликультурной направленности при обучении иностранному языку в вузе.

Одной из острейших проблем, на наш взгляд, является проблема обучения иностранным языкам в поликультурных условиях. Как следствие, отечественным ученым важно определить, какое содержание приобретёт процесс обучения иностранным языкам в поликультурных условиях, какие принципы нужно будет соблюдать, чтобы обеспечить эффективность процесса поликультурного образования, как будет способствовать изучение иностранного языка и иноязычной культуры развитию личности в целом, и какие задачи будет выдвигать поликультурное образование в процессе обучения иностранным языкам.

В самом широком понимании под поликультурностью или культурным плюрализмом наши исследователи понимают «принципы сожительства этнокультурных сообществ на основе демократии, а именно: сосуществование в пределах одной страны многих культур при условии, что ни одна из них не является господствующей». Реализация задач, связанных с формированием культурного плюрализма, актуализирует формирование кросс-культурного сознания, являющегося «целостным устойчивым социально-психологическим образованием, включающим толерантность, уважение к другим взглядам, культурам, религиям, умение общаться и адаптироваться в поликультурной среде» [7, с. 10-13].

Современные учёные считают, что обучение иностранным языкам в поликультурных условиях приобретает новое содержание, которое характеризуется наличием нескольких компонентов. Первым важным компонентом является гуманитарное и образовательное содержание, так как полноценное образование включает в себя степень владения языком как средством общения. Вторым выделяют особый лингвистический смысл, так как между языками существует непрерывная взаимосвязь, в результате которой обеспечивается сравнение иностранного языка с родным, а также

переход с иностранного языка на родной и наоборот. В таком взаимодействии языки вступают в сложные отношения, что влияет на общее становление личности студента. Третьим компонентом считают специфическое социально-религиозное содержание. Носители разных языков являются представителями разных религиозных конфессий, взаимовлияние языков и религий также способствует общему развитию личности. Четвертый компонент – культурно-политическое содержание. Современная мировая тенденция к изучению не только традиционных европейских языков, но и восточных языков способствует расширению и поддержке культурно-образовательных связей. Последним является так называемый "особый смысл", который основывается на идее глобализации и мирного сосуществования народов разных стран, этнических групп, национальных культур [2, с. 12].

В результате исследования было установлено, что речь является основной частью культуры. Преподаватель иностранного языка как носитель лингвострановедческого потенциала выполняет посредническую функцию между разными культурами, а процесс преподавания иностранного языка всегда направлен на формирование поликультурной компетентности студентов. Педагогический потенциал дисциплины заключается в возможности использования интерактивных методов (ролевые игры, «мозговой штурм», групповые проекты, дискуссии) и форм работы (работа в парах, группах, коллективная работа), позволяющих студентам взаимодействовать друг с другом. На занятиях создаются оптимальные условия для общения студентов в поликультурной среде, приобретается опыт конструктивного взаимодействия, принятия групповых решений, разрешения противоречий мирным путем. Организация занятий в форме конференций, викторин, виртуальных экскурсий, дебатов, диспутов, подготовка презентаций, проектов является действенными средствами формирования поликультурной компетентности студентов.

Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка способствует формированию не только иноязычной речевой компетенции, но и социальной осознанности будущего специалиста, отвечающей требованиям современного общества. Под межкультурным общением понимают функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, выступающих носителями разных культурных традиций [6, с. 23]. Естественным является тот факт, что идеи поликультурного образования влияют на цель обучения иностранному языку. Целью является формирование коммуникативной компетенции, способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных ситуациях [1, с. 15]. В процессе изучения иностранного языка студенты овладевают новыми способами общения для непосредственного доступа к ценностям мировой

культуры, особенно к культурным ценностям страны, язык которой изучается, её истории, географии, науке, литературе, искусстве. Таким образом, поликультурная направленность образования в изучении иностранного языка реализуется посредством включения различных фактов иноязычной культуры в учебный процесс.

Обязательным компонентом языковой подготовки молодежи в XXI веке становится многоаспектное социокультурное образование (общекультурное, страноведческое, лингвострановедческое, социолингвистическое). Сравнивая понятия поликультурного и социокультурного образования отечественные учёные отмечают, что путём использования социокультурного подхода в учебном процессе, поликультурное образование расширяется до признания любых социальных групп как отдельных культур (субкультур). Результатом социокультурного образования является формирование социокультурной компетенции аутентичной языковой среды, способность прогнозировать возможные социокультурные препятствия в условиях межкультурного общения и способы их устранения, узнавать страны и народы, развивать способность к социокультурному самообразованию в любых других сферах. Базой для социокультурного образования средствами иностранного языка является лингвострановедение. Поэтому иностранный язык считается не только средством общения, но и инструментом познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур народов стран, язык которых изучается.

Социокультурная компетенция представляет собой комплексное явление и включает в себя набор таких компонентов, как лингвостраноязычный компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения); социолингвистический компонент (языковые особенности представителей разных социальных слоев, поколений, общественных групп, диалектов); социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, характерной для данной культуры); культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [4, с. 3].

Исходя из происходящих в образовании современных процессов, поликультурная составляющая изучения иностранных языков должна обеспечить:

- 1) овладение средствами устной и письменной передачи информации представителями культуры или субкультуры;
- 2) формирование умений и навыков речевого и неречевого поведения;

3) изучение национальной культуры (наука и искусство, история и традиции, национальные парки, исторические заповедники и т.п.) страны, язык которой изучается.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что целью обучения иностранным языкам не может быть только передача лингвистических знаний, умений и навыков. Центральное место в педагогическом процессе постепенно занимает развитие у студентов способности к поликультурному общению, то есть к адекватному взаимопониманию двух и более участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [5, с. 9]. Важным моментом в процессе обучения поликультурной коммуникации является понятие «культурной» личности, несущей в себе не только особенности своей этнической культуры, но и способной адекватно реагировать на проявления другой культуры. Такой социально-педагогический феномен как поликультурная коммуникация рассматривается в современной педагогике двояко: как тесная взаимосвязь культурных понятий прошлого и настоящего определенного народа, и как отражение тесного контакта разных культур современного общества.

О необходимости изучения культуры народа, речь которого изучается, говорил известный американский методист Роберт Ладло. То, как мы воспринимаем мир, всегда находит отражение в наших понятиях на основе родного языка во всем многообразии его выразительных возможностей и значений. Осваивая каждый новый язык, мы расширяем возможности отображения нашего кругозора, и этот процесс разворачивается на фоне нового приобретенного языкового и культурного багажа. Однако, неверное восприятие реалий другой культуры, равно как и неадекватное соотношение их сродным, могут вызвать трудности и непонимание в общении между представителями разных культур. Поликультурное обучение включает целый ряд отдельных аспектов: лингвистические (обучение лексике), прагматические (правила поведения обусловлены конкретной ситуацией и культурой), эстетические (что считается приемлемым и вежливым в одной культуре и отличается от норм другой страны), этическими (что отражает моральные ценности), элитные (литература, искусство данного народа). Для того, чтобы обучение поликультурной коммуникации было действительно продуктивным, необходимо учитывать все вышеперечисленные аспекты в процессе изучения иностранного языка. Рассмотрим возможности активизации каждого из них подробнее. Лингвистические аспекты обучения поликультурному общению заключаются в том, что умение определить верную линию речевого поведения в иноязычной среде должно основываться на знании особенностей менталитета носителей языка. Чтобы научиться правильному и адекватному общению, нужно стараться не переводить информацию дословно, а знать, что и когда нужно сказать в

конкретной ситуации. Одним из обязательных условий достижения такого уровня общения на иностранном языке является, кроме знания способа выражения мнений носителями языка, умение соотнести эти особенности с нормами и привычными оборотами родного языка. Для развития навыков удобно использовать этикетную лексику, одновременно сопоставляя её с эквивалентами родного языка.

Мы видим, что необходимо постоянное сочетание как лингвострановедческого материала, так и поведенческой культуры страны изучаемого языка при поликультурном воспитании студентов на занятиях по иностранному языку. Для более продуктивного общения в рамках диалога культур, естественно, нужно присутствие носителей языка, которые могут конкретно поведать об их государственных традициях и культуре и показать обычные нормы поведения. Преимущества общения с носителями языка очевидны: они вносят «свежесть», жизненность, подлинность, которые крайне редко могут быть заменены даже лучшими учебниками [3, с. 36]. Важное значение имеет наличие доступа к Интернету, который позволяет студентам общаться со своими иноязычными сверстниками. Концепция диалога культур предполагает наличие как минимум двух разных культур в процессе подготовки к реальной межкультурной коммуникации. Изучение родной культуры является неотъемлемым компонентом процесса обучения иностранному языку и культуре, так как она является ключом к пониманию культуры иностранного языка. Обучение культуре страны изучаемого языка означает умение узнавать, понимать, оценивать приоритеты другого народа, однако идеи поликультурной коммуникации могут оказаться лишь модным течением, если студенты не обеспечены основами родной национальной культуры. Поэтому какие-либо знания, полученные с помощью иностранного языка, будут восприниматься только через призму знаний, сформированных в процессе овладения родной культурой.

Таким образом, обучение поликультурной коммуникации должно начинаться с пересмотра роли родного языка в обучении, а также взаимоотношений родной язык – иностранный язык, родная культура – иностранная культура. Из всего вышесказанного можно сделать ряд выводов, имеющих отношение к обучению иностранному языку в высшем учебном заведении. Прежде всего, речь идет о переосмыслении сущности и содержания целей обучения. Требования поликультурного общения предполагают формирование знаний о культуре, истории, традициях, нормах поведения людей страны изучаемого языка, включение студентов в диалог культур, знакомство с достижениями этих культур, осознание роли родного языка и культуры. Достигая цели обучения поликультурной коммуникации, необходимо: 1) определять объём культурологического материала, предложенного в языковой единице; 2) выявлять, какого рода

культура отражена в той или иной языковой единице (ситуации) и, соответственно, отбирать и предъявлять учебный материал; 3) сопоставлять и по возможности проводить параллель между иноязычной культурной реальностью и национальным культурным явлением. Таким образом, перед преподавателем стоит задача воспитать специалиста, который смог бы во всей полноте раскрыть культурное явление определённых лексических и грамматических знаков, смог бы соотнести его с адекватным явлением родной культуры и таким образом создать перекрёсток культур, выступая при этом его связующим звеном. Каждый освоенный иностранный язык расширяет культурные знания человека, давая ему возможность становиться полноправным членом поликультурного общества.

Резюмируя сказанное, можно с уверенностью сказать, что в процесс поликультурного общения должны быть включены все аспекты культуры: национальные традиции и обычаи народа, бытовая культура, повседневное поведение и невербальная речь, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры, художественная культура страны. Цель обучения поликультурной коммуникации достигается только при чётком понимании и учёте социокультурного фактора, в частности национально-специфических особенностей различных компонентов культур – коммуникантов. При этом, изучение культуры должно быть многогранно: изучение не только элитарной культуры страны, но и поведенческих особенностей народа страны, язык которой изучается. Большое внимание должно уделяться взаимосвязи между процессами овладения родной культурой и изучением иностранного языка и культуры. Язык в вузе должен рассматриваться в связи с культурой, а не в отрыве от неё. Необходимо пересмотреть алгоритм работы с языковыми материалами, выделить в них культурный компонент, а лингвистические упражнения дополнить культурологическими, основанными на культуре носителей языка, что открывает возможности для дальнейшего исследования темы, раскрытой в статье.

Список литературы

1. Габидуллина, Л. Л. Реализация идей поликультурного образования при обучении английскому языку в средней школе / Л. Л. Габидуллина, Е. Л. Сырцова // Новости научной мысли. – 2006. – № 6. – С. 12-18.
2. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – Москва : Народное образование, 1999. – 208 с.
3. Петрова, Л. И. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур / Л. И. Петрова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 35-40.

4. Сафонова, В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике / В. В. Сафонова // Культуроведческие аспекты языкового образования / В. В. Сафонова. – Москва :Еврошкола, 1998. – С. 27-35.
5. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам / В. В. Сафонова. – Москва : Высшая школа, 1991. – 305 с.
6. Терминасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Терминасова. – Москва, 2000. – 243 с.
7. Хакимов, Э. Р. Сущность поликультурного образования / Э. Р. Хакимов // Вестник ИжГТУ. – 2009. – № 3. – С. 189-191.

Фалько Светлана Викторовна, ассистент кафедры английского языка, ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 316.6

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЕ

Н. А. Черных

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: matveshka32@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме психологического воздействия на сознание индивида в период информационной войны. Рассматриваются технологии манипулятивного воздействия, используемые в СМИ.

Abstract: the article is devoted to the problem of psychological impact on the consciousness of an individual during the information war. The technologies of manipulative influence used in the media are considered.

Ключевые слова: информационная война, информационно-психологическая война, манипулятивные технологии, внушение, убеждение, заражение, подражание.

Keywords: information warfare, information-psychological warfare, manipulative technologies, suggestion, persuasion, contagion, imitation.

Понятие информационной войны возникло в первой половине XX века. Тогда же появились и первые технологии так называемого манипулятивного воздействия, с помощью которого информация поступала в сознание людей, минуя этап критического осмысления. Однако на начальных этапах рассмотрения проблемы не учитывалась роль СМИ, влияние которых значительно возросло в XXI веке и особенно в его последние десятилетия. Усложнение структуры современного общества, совершенствование самих средств коммуникации и передачи информации

привело к тому, что в настоящее время проблема манипулирования сознанием индивида приобретает глобальный характер. Они являются объектом интереса представителей разных наук: философии, политологии, экономики, правоведения и, конечно, психологии.

Проводя анализ исследуемого понятия, специалисты выделяют несколько аспектов информационной войны:

- информационная война как часть военного конфликта;
- информационная война как коммуникативная технология;
- информационная война как способ психологического воздействия

[1].

То, насколько важен именно психологический аспект, показывает международно-правовой акт «Соглашение между правительствами государств-членов ШОС о сотрудничестве в области обеспечения международной информационной безопасности» от 16 июня 2009 г. В нём под информационной войной, в том числе, понимается массированная психологическая обработка населения для дестабилизации общества и государства, а также принуждения государства к принятию решений в интересах противоборствующей стороны.

В рамках психологии исследуются различные аспекты: технологии манипулятивного воздействия, изменение поведения индивида в условиях воздействия, факторы, способствующие или препятствующие влиянию, особенности психики групп риска и т.п. Большинство исследователей называют информационную войну (информационное противоборство) «информационно-психологической», т.к. именно в данном определении подчёркивается степень влияния манипулятивных технологий на сознание человека.

Политологи отмечают, что специфика и опасность информационно-психологического воздействия состоит в том, что большинство людей не осознают той угрозы, которую могут представлять современные информационно-коммуникационные технологии при их скрытом использовании для достижения различных целей. Это обусловлено, в том числе, и тем, что для оказания информационного воздействия применяются те же коммуникационные технологии, на которых основывается большинство современных социальных процессов. Это «таит в себе опасность превращения информационно-психологического воздействия посредством новых коммуникационных технологий в одну из разновидностей социальных отношений современного общества» [7] и способствует ещё большему развитию латентных форм такого воздействия.

Современное коммуникационное пространство устроено таким образом, что не имеет физических границ, его практически невозможно контролировать ни с точки зрения технической, ни с правовой. Как отмечают политологи, участниками политических процессов сегодня

являются не только государства, но и военно-политические блоки, спонтанно организованные социальные движения, террористические и экстремистские группировки, хакеры, блогеры и пр. В своей деятельности они активно пользуются всевозможными преимуществами информационно-коммуникационного пространства [1].

Во время информационной войны происходит информационно-психологическое воздействие на индивида, которое подразумевает использование различных манипулятивных технологий. Наиболее эффективной в этом плане считается технология внушения [2].

В науке существуют разные определения внушения, например: «процесс, благодаря которому в мозг вводится некое представление» (Г. Бернхейм); «процесс пробуждения в человеке представления о наступлении некоего действия» (А. Молл); «наущение, нашептывание, проникающее скрытыми путями» (П. Дюбуа); «принятие чужого психического состояния под видимостью собственного» (В. Штерн) [3]. Внушение как вид психического воздействия, словесного или образного, вызывающего некритическое восприятие и усвоение какой-либо информации трактует Ю. А. Шерковин [9].

Таким образом, внушение (суггестия) – это прямое и неаргументированное воздействие одного человека (суггестора) на другого (суггеренда) или на группу с целью сформировать безоговорочную веру во что-либо, при этом последний воспринимает информацию не критически.

При этом, как отмечается в литературе, существует и вторая тенденция использования внушения – как дополнения к убеждающей коммуникации для повышения её эффективности в том случае, если у аудитории возникло недоверие, негативные установки или аномальное состояние сознания (в моменты стихийных бедствий). Кроме того, здесь имеют значение такие факторы, как: неразвитость психики, неясное представление аудиторией своих интересов [4].

Современные учёные придерживаются мнения, что внушение – это процесс посылки специфических стимулов, в ответ на которые возникают неконтролируемые индивидом реакции. Воздействуя на уровне подсознания на эмоции и чувства человека, суггестор оказывает влияние на его ум, волю и поведение [6].

Существуют приёмы эффективного внушения, часто применяемые в СМИ во время информационных войн:

- «приклеивание ярлыков», когда нейтральные слова приобретают совершенно иной смысл (например, СССР – «совок»);
- «сияющее обобщение» (США – «страна больших возможностей»),
- приём «трансфера», когда какая-либо идея (в т.ч. политическая) преподносится от лица известного или уважаемого человека);

– приём «свидетельства» (напоминает предыдущий, с той разницей, что может формировать и отрицательное отношение);

– перетасовка (отбор и тенденциозное преподнесение аудитории только положительных (или отрицательных) фактов действительности для доказательства справедливости позитивной (негативной) оценки какой-либо идеи, концепции, вещи);

– «фургон с оркестром» (апеллирование к тому, что идею разделяют «все» члены общества, т.е. абсолютное большинство).

Наиболее часто с целью политической или экономической дестабилизации общества используются приёмы перетасовки и свидетельства.

То, насколько внушение будет эффективным, зависит и от такого свойства личности как внушаемость. Она определяется как мера или степень восприимчивости к внушению, повышенная податливость по отношению к побуждениям, спровоцированным другими людьми, определяемая и ограничиваемая рядом факторов, в основном – субъективной готовностью подвергнуться и подчиниться внушающему воздействию [8]. Выделяют первичную (психомоторную) внушаемость, основанную на некритичности восприятия, престижную (влияние высокоавторитетного источника), а также общую (обусловлена особенностями психического развития личности) и ситуативную [4].

Существуют факторы, обуславливающие степень внушаемости реципиента, это: пол, возраст, уровень развития психики и типа сознания, уровень самооценки, религиозность.

Другой, не менее распространённой технологией манипулирования общественным сознанием, является убеждение. От внушения оно отличается тем, что основывается на критическом осмыслении воспринимаемой информации. При этом коммуникатор воздействует с целью изменения не только мнения, но и поведения людей. Однако, как отмечают психологи, существуют два пути убеждения – окольный и прямой. В первом случае реципиент мало внимания уделяет обработке информации и не затрачивает на неё особых усилий (например, при «фоновом» восприятии). Прямой путь предполагает тщательное и вдумчивое рассмотрение предлагаемого контента. В случае информационной войны чаще всего имеет место окольный путь убеждения.

Чтобы убеждение было эффективным, умелый манипулятор учитывает «стратегемы» (правила), разработанные ещё Аристотелем: создание предубеждения (упор на то, что «это всем известно»); авторитетный коммуникатор; фокусировка внимания на нужной информации за счёт её яркости, необычности и пр.; контроль эмоций «мишени».

Основной проблемой противостояния манипулятивному воздействию является то, что под влияние попадают люди «группы риска». Как правило, «мишенью» информационных провокаций в периоды информационной войны является молодёжь. Учитывая то, что в современной молодежной среде преобладают материальные и сомнительные духовные ценности, а также принимая во внимание факт некоего «идеологического вакуума» в обществе, следует обратить особое внимание на воспитание правильного, критического отношения данной категории к информации, поступающей из СМИ.

А. В. Морозов отмечает, что среди психологических аспектов современной информационной провокации можно выделить следующие: расчёт на недостаточно высокий уровень потребностей (в основе – привлечение внимания яркими заголовками, слоганами); уверенность коммуникатора в том, что правдивость информации нельзя проверить; убеждённость «провокатора» в том, что заказчик дезинформации сможет защитить его в случае публичного опровержения фальсификации [5].

Кроме указанных технологий воздействия во время информационных войн используется психологическое заражение, основанное на передаче эмоционального состояния на психофизиологическом уровне контакта помимо собственно смыслового воздействия или дополнительно к нему. Также немалую роль играет подражание как технология, подразумевающая подачу реципиенту некоего примера, образца, действия которого он копирует. У человека как социального существа подражание играет решающую роль в присвоении общественного опыта.

Подводя итог, можно сказать, что в процессе обучения студентов различных профилей необходимо знакомить с технологиями манипулятивного воздействия с целью развития медиаграмотности в современных условиях сложной коммуникативной среды.

Список литературы

1. Виловатых, А. В. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание / А. В. Виловатых // Свободная мысль. – 2019. – № 6 (1678). – С. 165-176.
2. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляции сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 832 с.
3. Лебедев-Любимов, А. Н. Психология рекламы / А. Н. Лебедев-Любимов. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 348 с.
4. Матвеева, Н. А. Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций современных подростков и пути преодоления его негативных последствий : 19.00.05 : диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Н. А. Матвеева. – Курск, 2010. – 254 с.

5. Морозов, А. В. Психология информационной провокации / А. В. Морозов // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 27-35.
6. Панкратов, А. Н. Психотехнология управления людьми / А. Н. Панкратов, В. Н. Панкратов. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 294 с.
7. Скоробогатов, В. В. Информационная война в современном мире : цели, составные элементы, последствия (теоретический аспект изучения)/ В. В. Скоробогатов // Проблемы Науки. – 2016. – № 7 (49). – С. 190-192.
8. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. – Москва : АСТ, 2001. – 976 с.
9. Шерковин, Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. – Москва : Мысль, 1973. – 390 с.

Черных Наталия Александровна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и социального образования Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 378
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

А. И. Щербакова

ФГКВБОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия»

МО РФ

e-mail: alex.shcher0104@mail.ru

Аннотация: в статье исследуется взаимосвязь между подходами, применяемыми в российской системе высшего военного образования. Освещены результаты исследования содержательной сущности подходов: от индивидуального до персонифицированного. Приводятся варианты применения различных педагогических техник и приёмов. Определены основные направления расширения спектра применяемых подходов в формировании личностно-значимых качеств курсантов высшей военной школы при освоении ими дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла.

Abstract: the article examines the link between the approaches used in the Russian system of higher military education. The results of the study of the substantive essence of approaches are highlighted: from individual to personalized. The variants of application of various pedagogical techniques and techniques are given. The main directions of expanding the range of approaches

used in the formation of personally significant qualities of cadets of the higher military school when they master the disciplines of the humanities and socio-economic cycle are determined.

Ключевые слова: индивидуальный подход, дифференцированный подход, личностно-ориентированный подход, персонифицированный подход, личностно-значимые качества.

Keywords: individual approach, differentiated approach, personality-oriented approach, personalized approach, personally significant qualities.

Современная система российского образования, включая военное образование, актуализирует становление личности, наделенной качествами, способствующими полноценной адаптации гражданина и в общественном пространстве, и на месте служебного предназначения. Если воздействие этой системы предполагает становление высококвалифицированного специалиста, способного принимать взвешенные решения, брать на себя инициативу, управлять коллективом и т.д., то военное образование накладывает на выпускника дополнительные обязательства и требования, связанные с решением общегосударственных задач по сохранению территориальной и национальной целостности государства. Специалисты этого кластера системы образования должны обладать более высокими морально-нравственными качествами, поскольку должны осознавать степень своей ответственности по обеспечению национальной безопасности.

Действительность «ставит новую планку» для поисков и внедрения подходов в соответствии с планируемыми реформами в системе образования. Особую значимость в связи с этим приобретают дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла, так как «Философия», «Политология», «Экономика», «Социология», «Психология и педагогика» и др. формируют и развивают знание, способное преобразить моральные и мировоззренческие ориентиры, самосовершенствоваться, обогатить внутренний мир и идейное содержание личности.

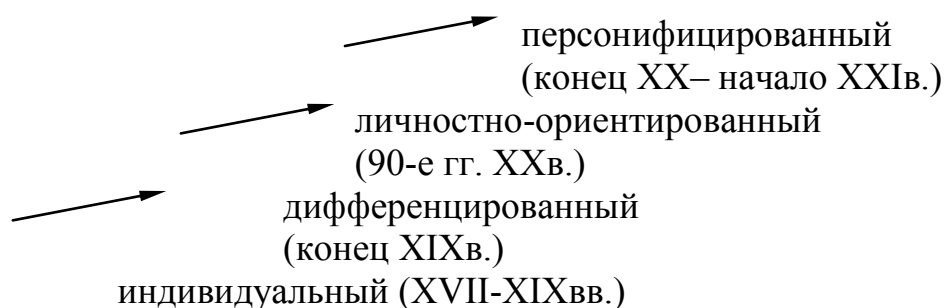


Рис. 1. Становление подходов личностно-ориентированного обучения

В логической цепочке, представленной на рисунке 1, первым представлен индивидуальный подход, введенный в науку и разрабатываемый Я. А. Коменским и его последователями, Янушем Корчаком, Л. С. Выготским, В. А. Сухомлинским, Е. С. Рабунским, П. П. Блонким и другими. основополагающими признаками которого считаются: сосредоточение внимания на значимости социально-типического и индивидуально-неповторимого в каждом обучающемся; гуманность по отношению к каждой личности; творческое развитие индивидуальности. Так, П. П. Блонкий считал, что для хорошего педагога все ученики разные, а для плохого – все одинаковы [1].

Теория индивидуализации обучения, по результатам аналитической работы с источниками по психологии и педагогике, сводится к следующим обобщениям:

- дифференциация материала учебных программ, достигается посредством разработки тестов, заданий различной степени сложности и наполнения, организация учебного процесса в группах, как правило, скомпонованных по принципам учета индивидуальных особенностей обучающихся (профессиональный отбор, уровень подготовленности, специфика специализации, национальные особенности – для курсантов специального факультета и т.д.);

- развитие творческой (креативной) личности, принимающей и понимающей задачи и конечные цели программы обучения, применяя прогрессивные педагогические технологии (проблемного обучения, интегрированного обучения, междисциплинарности, технологии – дебаты, проектные технологии и др.) для усиления мотивации, активности, развития мышления, поощряя разумную инициативу;

- педагогам в своей деятельности следует соотноситься с психологическими особенностями обучающихся;

- умелое целенаправленное педагогическое воздействие, для формирования и развития незаурядной личности, обладающей качествами высококлассного специалиста (в том числе и военной сфере) и др.

Индивидуализация обучения невозможна без дифференциации, в исторической последовательности следующий подход дифференцированный – берёт истоки у Маннгеймской системы (основатель Йозеф Зиккенгер) конца XIX века, в основе которой лежит деление на классы по уровню интеллектуального развития, способностей обучающихся, степени их подготовленности по итогам психометрических обследований, экзаменов и характеристик [2].

Современный дифференцированный подход имеет как преимущества, так и недостатки. Подход олицетворяет собой технологию работы, моделирующую идеальную среду для выявления и развития способностей и потенциала обучающихся. Его сущностные характеристики:

- развитие зачаточных способностей до надлежащего уровня, непосредственно опираясь на индивидуально-типологические свойства личности (интересы, психофизические особенности, профессиональная ориентация и др.);

- групповая дифференциация (вплоть до выделения в составе учебных отделений малых групп для решения проектных задач, с возможностью выбора уровня сложности);

- адаптация образовательного процесса к особенностям и уровню подготовленности различных отделений курсантов, динамичная модификация и трансформация учебных материалов, для усиления их мотивации.

Личностно-ориентированный подход, появившийся в арсенале преподавателей в 90-е годы XX века, стал определяющим существовавших ранее подходов и способов индивидуализации в процессе обучения. Его исследование представлено в трудах Е. В. Бондаревской, В. Т. Фоменко, И. С. Якиманской, И. А. Алексеева, Е. Н. Ильина, С. Н. Лысенковой и других. Обеспечивается приоритетным значением целостности личности, с важностью становления не только понимания и ощущения гражданственности, но и духовности (рефлексии, творчества, формирования собственного «Я», ответственности не только за себя, автономности – независимости и т.д.) [3, 4].

Сущность подхода определяется следующими ориентирами:

- педагогическая коррекционная поддержка индивидуальной деятельности обучающихся (формат субъект – субъектных отношений преподаватель – курсант);

- создание благоприятной атмосферы для выбора направления дальнейшего развития;

- оказание поддержки в самосовершенствовании, опираясь на личный опыт познания обучающегося;

- наличие целеполагающего вектора личностного роста;

- выработка умений к стратегической и тактической деятельности, самокритике, самоопределению, саморазвитию, с возможностью формулировки потребностей, личной мотивации и самоутверждению и многое другое.

Таким образом, образуется совокупность подходов, основанных на принципах индивидуализации, в педагогической науке трактуемое как личностно-ориентированное обучение. Продолжением идей, технологий и приёмов этой системы, становится персонифицированный подход (труды З. А. Каргиной) ориентированный на личностное развитие, который обосновывают принципы персонификации, приведём некоторые из них:

- позитивности, моделирование возможностей для проявления творческого начала в социальном пространстве (реализуется в высшем

военном учебном заведении (далее вууз) как движение КВН, участие в концертных программах, посвященных памятным датам и многое другое);

- диалогизации, использование возможностей диалога для перехода на новый уровень развития мыслительного процесса, исключающего лишь контролирующую функцию, с мотивацией познания;

- социально-педагогической поддержки, опыт самореализации в различных видах деятельности;

- доступности, возможность выбора дополнительных программ образования (например, переводчик);

- опоры на персональный опыт, самостоятельное проведение курсантами занятий и мероприятий (спортивных, познавательных, самостоятельной работы, не исключающей возможности самосовершенствования имеющихся навыков руководящей (командной) работы).[5]

Стоит отметить, что реализация принципов персонификации в учебном процессе, а также в повседневной жизнедеятельности курсантов, представляет возможным проявлять разумную инициативу, организовывать самостоятельную подготовку, брать на себя ответственность в решении задач учебной и служебной деятельности, расширить круг общения посредством межличностного взаимодействия, овладеть умением выражать свою точку зрения с отстаиванием личной позиции. Поскольку учебные заведения высшего военного образования готовят специалистов управленцев, с осуществлением педагогической деятельности (образовательной, и воспитательной функций). А важной характеристикой деятельности педагога являются его профессиональное мастерство и уважение к объектам педагогического воздействия.

Самореализация, сочетаемая с процессом становления личностно-значимых качеств (ЛЗК), возможна в образовательной среде столь разнообразной по формам и содержанию. К ЛЗК относят не только врождённые особенности человека (темперамент, характер), но и приобретённые: поведение, мышление, способности и навыки, направленность на достижение положительного результата деятельности, способность к саморефлексии. Качества, назначение которых напрямую связано с ассимиляцией человека в общественном пространстве [6].

Таким образом, рассмотрев в исторической ретроспективе возникновение и становление подходов педагогической деятельности можно сделать вывод о тенденциях реформ современной системы военного образования, в основу которой заложены принципы гуманизации и всестороннего развития личности. Личностно-ориентированное обучение позволяет культивировать универсальность и самобытность, волевые и эмоционально-нравственные устремления, познавательные и самоценные формы активности обучающегося. Ориентация педагога на социально-

значимую модель личности обеспечивает условия для саморазвития и самосовершенствования курсанта.

Список литературы:

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том 2 / П. П. Блонский. – Москва : Педагогика. – 1979. – с. 137.
2. Кашканова, Л. З. Дифференциация обучения как форма организации образовательного процесса в начальной школе / Л. З. Кашканова// Теория и практика образования в современном мире : материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. – С. 132-136. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2835/> (дата обращения : 27.02.2023).
3. Складорова, Ю. Н. Современныe образовательные технологии личностно-ориентированного подхода в образовании / Ю. Н. Складорова// Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Международной научной конференции (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 33–36. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7532/> (дата обращения : 22.02.2023).
4. Туленкова, Л. А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий/ Л. А. Туленкова// Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5-1. – С. 15–19. – URL : <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2129> (дата обращения : 26.02.2023).
5. Аксенова, А. Ю. Сущностные характеристики персонификации обучения:средовый подход/ А. Ю. Аксенова, Н. В. Примчук // Человек и образование. – 2020. – № 4 (65). – С. 43-49.
6. Филатова, О. В. Профессионально важные и личностно значимые качества специалистов различных типов профессий/ О. В.Филатова // Экономика образования. – 2015. – № 1. – С. 119-122.

Щербакова Александра Ивановна, преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах) ФГКВОУ ВПО «Михайловская военная артиллерийская академия» МО РФ, г. Санкт-Петербург.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИХ ОСВОЕНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ

О. С. Щербакова, А. И. Щербаков

МБОУ «Васильевская СОШ № 2 им. Н. Соболева ЗМР РТ»,
ФГКВОУ Михайловская военная артиллерийская академия,
г. Санкт-Петербург
e-mail: o.shherbakova@bk.ru

Аннотация: в статье рассмотрены педагогические подходы с применением методик, по воспитанию и развитию у учащихся младшего звена общеобразовательной школы вокально-хоровых навыков способствующих умственному развитию и укреплению верхних дыхательных путей.

Abstract: the article considers pedagogical approaches with the use of methods for the education and development of vocal and choral skills in junior secondary school students that contribute to mental development and strengthening of the upper respiratory tract.

Ключевые слова: вокально-хоровые навыки, общеобразовательная школа, учащиеся.

Keywords: vocal and choral skills, secondary school, students.

В системе общеобразовательной школы предмет Музыка является одним из звеньев духовно-нравственного и эстетического просвещения обучающихся. В контексте реализации требований новых ФГОС ООО большое внимание уделяется воспитательному аспекту, поэтому такие предметы как музыка, изобразительное искусство, история, литература могут и должны влиять на формирование нравственных, эстетических и моральных качеств подрастающего поколения. В Концепции духовно-нравственного развития отражено, что новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Именно в школе, должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Многовековой опыт музыкальной педагогики показывает, что музыкально-хоровое обучение, в силу своих характерных черт: это массовости, учета различных возрастных категорий, использование разнообразных обучающих программ и другое, активизирует развитие индивидуального эстетического вкуса. Также оно выстраивает определенную линию для формирования у младших школьников их индивидуальных особенностей, которые необходимы им для эмоционально-образного восприятия жизни.

Хоровое пение помогает младшему школьнику видеть и ощущать красоту окружающего его мира через призму звука. Воспитывает и развивает в нем такие способности как память, музыкальный слух, умственное мышление. В головной мозг, при пении, попадает достаточное количество кислорода, улучшается работа сердечной мышцы. Во время пения младший школьник учится держать музыкальный строй, развивая при этом гармонический слух, а в плане воспитания приобщается к командной работе, где все вместе они создают музыкальный «шедевр». Поэтому, можно сказать, что вокально-хоровая работа является значительной, и важной относительно других видов музыкально-художественного творчества. Замечено, что пение на уроке музыки, один из самых любимых и деятельных этапов урока у младших школьников. В этот период решается большая воспитательная задача, так как на предложенном музыкальном материале можно решать и нравственные, и эстетические задачи. Очень важно чтобы музыкальный материал был художественно ценным, разнообразным, воспитывающим. Музыкальный репертуар должен соответствовать возрасту детей и их вокальным возможностям.

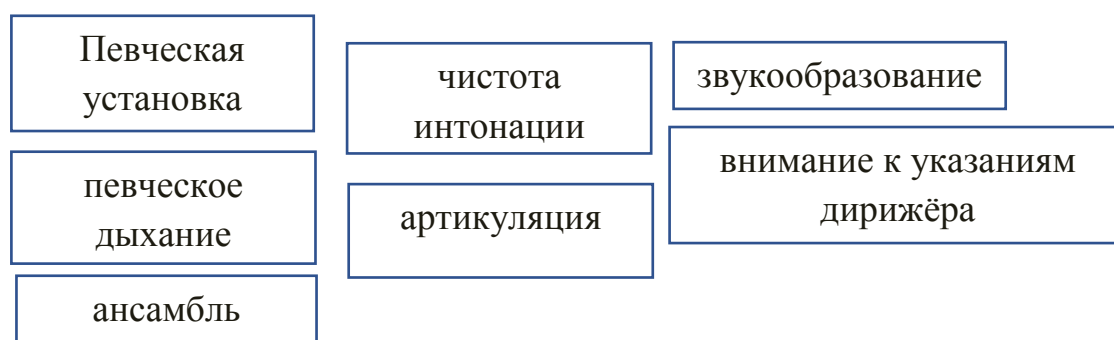
Одной из приоритетных задач педагога в этот момент научить младших школьников обращаться со своим голосом-инструментом правильно и не навредить ему. Педагог должен помнить о физиологическом строении голосового аппарата ребенка этого возраста, петь без напряжений и форсирования звука. Не забывать о небольшом диапазоне младших школьников при подборе песенного репертуара. Большой вклад в развитие методики обучения пению и его влиянию на развитие ребенка внесли такие педагоги, как Е. А. Аймазов, С. И. Бекина, А. Д. Войнова, Т. В. Волчанская, Д. Т. Зинич, Г. П. Стулова, Н. А. Метлов, Л. И. Михайлова, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др. В области психофизиологического развития детей в течении вокального обучения, процессом охраны и формирования детского голоса занимались Г. С. Абрамова, В. В. Давыдов, Н. С. Лейтес, Д. Л. Локшина и др. Опираясь на научный опыт выше названных авторов, можно сформулировать определение «вокально-хоровым навыкам», как «частично автоматизированный способ выполнения действия, являющегося компонентом певческого акта в рамках взаимодействия ансамбля, в процессе правильного соотношения силы и высоты хорового звучания, выработки унисона, тембра, чистого певческого интонирования». Привитие младшим школьникам вокально-хоровых навыков на уроках музыки становится целым образовательным процессом, которые систематически повторяются на каждом уроке.

Основываясь на практическом опыте таких педагогов, как Е. В. Николаевой и Э. Б. Абдуллина, мы на своих уроках, ориентируемся на правильную постановку дыхания, звукообразования, и т.п., а также на воспитание навыков самоконтроля, контроля следовать указаниям

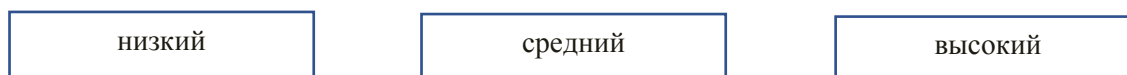
дирижёра. Отработка этих навыков показывает профессионализм педагога и не вредит развитию голосового аппарата школьника. У учителя музыки всегда в арсенале находятся вокально-хоровые упражнения, которые являются гимнастикой и подготовительным этапом к разучиванию песни на уроке. Для начала проводится психоэмоциональная разгрузка (веселые упражнения, снимающие мышечное напряжение) и в дальнейшем не забываем про артикуляцию и дыхательную гимнастику, как вариант используем методику А. Н. Стрельниковой. Затем в игровой форме подключаются голосовые, певческие задания при разучивании песни или исполнение фрагментов известной песни. На каждом занятии целесообразно добавлять по одному или по два новых упражнения. Кульминационным завершением является исполнение песни в составе всего класса (хора) на концерте или на завершающем уроки.

Прежде чем начинать работу с учащимися по воспитанию вокально-хоровых навыков, нам необходимо привести некий срез их уровня по определенным критериям с использованием методик измерения навыков Ф. И. Юрченко и Л. Ф. Спирина.

Критерии оценки вокально-хоровых навыков



Каждый критерий имеет показатель по пятибалльной шкале. Обобщенные результаты отмечаются в итоговом листе. В свою очередь цифровой показатель обобщен в категории:



Исходя из вышеизложенного, отмечаю, что при подготовке и проведении уроков, используя полученные результаты, разрабатываются такие задания и упражнения, которые позволяют развивать и совершенствовать вокально-хоровые навыки учащихся.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что, вовлекая прежде всего учащихся младшего звена в «правильное» пение, мы закладываем и воспитываем в них чувство бережного отношения к

устоявшимся традициям в музыке, которые позволят ценить музыку созданную поколениями.

В заключение хочется сказать, что, приобщая младших школьников к правильному пению, мы продолжаем традиции музыкального воспитания, созданные передовыми педагогами прошлого и настоящего, воспитываем грамотных слушателей и исполнителей, которые постепенно приобщаются понимать музыку, учатся ценить красоту, созданную человеком и природой.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
2. Венгрус, Л. А. Пение и «фундамент музыкальности». / Л. А. Венгрус. – Великий Новгород, 2000. – 245 с.
3. Осеннева, М. С. Хоровой класс и практическая работа с хором./ М. С. Осеннева, В. А. Самарин. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
4. Структурные компоненты вокально-хоровых навыков. – URL : <https://studwood.ru/1711833/pedagogika/razvitie> (дата обращения : 21.02.2023).
5. Вокально-хоровое воспитание. Понятие вокально-хоровых навыков. – URL : lektsia.com/9x738c.html (дата обращения : 21.02.2023).

Щербакова Ольга Сергеевна, учитель музыки МБОУ «Васильевская средняя школа №2 им. Н.Соболева Зеленодольского муниципального района РТ», п. Васильево, Зеленодольского района, Республика Татарстан

Щербаков Александр Сергеевич, кандидат педагогических наук, ФГКВОУ Михайловская военная артиллерийская академия, г. Санкт-Петербург

УДК 82

РУССКИЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ «ПАМЯТНИКИ»: ЛОМОНОСОВ – ДЕРЖАВИН – ПУШКИН

Н. Г. Авдеева

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: lingva55@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена бытованию русских литературных «Памятников» в творчестве М. В. Ломоносова, Г. Р. Державина и А. С. Пушкина. Прослеживается эволюция этого жанра от первоисточника Горация до «Памятников» в русской литературе XX века.

Abstract: the article is devoted to the existence of Russian literary «Monuments» in the works of M.V.Lomonosov, G.R. Derzhavin and A.S.Pushkin. The evolution of this genre from the original source of Horace to the «Monuments» in the Russian literature of the XX century is traced.

Ключевые слова: литературный «Памятник», жанр, русская литература, Гораций, М.В.Ломоносов, Г. Р. Державин, А. С. Пушкин, структура.

Keywords: literary «Monument», genre, Russian literature, Horace, M.V.Lomonosov, G.R.Derzhavin, A.S.Pushkin, structure.

Поэтические «Памятники» – явление в мировой литературе, с одной стороны, хрестоматийное, с другой – недостаточно изученное и представляющее особый интерес для исследователей.

Традиция написания «Памятников» насчитывает многовековую историю, а истоки её восходят к литературе древнего Египта, всё искусство которого, пропитанное культом посмертного существования, было направлено на увековечивание памяти в произведениях искусства, прежде всего, в архитектуре, скульптуре и живописи.

Прозаическое «Прославление писцов» – небольшая поэма, написанная в конце II тысячелетия до н. э., автор которой неизвестен, – первый, дошедший до нас пример «нерукотворного памятника». В нём впервые воспевается не архитектор-строитель пирамид, а писец, чьё письменное наследие будет долговечнее архитектурных монументов. Необходимо заметить, что в египетском языке слово «писец» означало не только профессионального переписчика, но и просто «образованного», «грамотного» человека:

Мудрые писцы <.....>

Их имена сохранятся навеки. <.....>

Они не строили себе пирамид из меди

И надгробий из бронзы.

Но они оставили свое наследство в писаниях,<.....>

Книга нужнее построенного дома,

Лучше гробниц на Западе,

Лучше роскошного дворца,

Лучше памятника в храме [3, с. 102].

Как видим, перед нами прототип «литературного памятника», прозвучавший на берегах Нила еще в конце II тыс. до н. э. Но уже этот первоисточник содержит главные жанровые архетипы, связанные с тематикой особой значимости творчества (писца, поэта, художника), уникальности, вневременного существования и вечности. Все эти архетипы будут затем преломляться через образ творца по-разному, в зависимости от литературных эпох и парадигм художественных контекстов.

Стихотворение «Памятник» Горация

Первым примером классической формы стихотворения-«памятника» считается «Памятник» древнеримского поэта Горация, который стал заключительным в первом сборнике од поэта в 23 году до нашей эры. В нём выражается желание лирического героя остаться в памяти потомков навечно и «победить» смерть, благодаря поэтическим заслугам («первым песнь эолийскую перелил на италийский лад», т.е. привнёс законы греческого стихосложения в народную древнеримскую (латинскую) поэзию).

В горацянском «Памятнике» чётко выявляется структурный состав стихотворения, связанный с системой мнемонических (от греч. искусство запоминания, память, воспоминания) [4, с.348] жанров: эпитафия, реквием и торжественный плач тематически сосредоточены на прославлении заслуг умершего.

Появляются и основные черты поэтики стихотворного «Памятника»:

- стихотворение римского поэта начинается с экфразы (описание какого-либо предмета визуальных искусств (живописи, архитектуры, скульптуры) в художественном произведении) [4, с. 529], которая станет обязательной архитектурной аллегорией, конституируемой в начале произведения;

- особые хронотопические ориентиры (Пространственная характеристика посмертной славы поэта распространяется только на локальную национальную (римскую) географию, а временная – определяется вечностью, равновеликой Риму);

- памятник славы соперничает (и побеждает!) с великими архитектурными сооружениями (пирамидами у Горация) является также атрибуцией стихотворения-памятника.

Кроме того, атрибуцией «Памятника» Горация, а в дальнейшем и большинства образцов этого жанра, становится противостояние природных губительных стихий (дождя, ветра, времени и их синонимических вариантов) и образа нерукотворного памятника.

К структурным константам горациевского «Памятника» относится и обращение к Музе, оформленное жанровым мотивом молитвы.

Мотив утешения («Нет, не весь я умру, большая часть меня избежит похорон...») также получает внутритекстовое оформление.

Таким образом, «Памятник» Горация образует особое синтетическое наджанровое единство – «текстуальный симбиоз отдельных малых жанров и жанровых мотивов» [5, с. 267].

За прошедшие тысячелетия стихотворения-памятники оформились в самостоятельный синтетический жанр художественной литературы, обладающий особой поэтикой и характерной структурной и тематической определенностью. Он объединяет в себе стилевые элементы самых разных жанров: эпитафии, стихотворения-завещания, торжественного плача, стихотворной молитвы, реквиема, стихотворения-утешения, и, наконец, экфразы.

Наиболее масштабно этот особый литературный жанр реализовался в русском поэтическом опыте. Отечественные стихотворные «Памятники», воспринявшие и зарубежную историю общеевропейского жанрового процесса, и историю русской поэзии, представлены разнообразными вариантами и жанровыми модификациями и делятся на два периода: классический и неклассический.

«Памятник» в «Риторике» М.В. Ломоносова

Классический период открывает «Памятник» из «Риторики» М. В. Ломоносова, ставший образцом для последующих русских поэтов. Ломоносов, используя собственный перевод Горациевского стихотворения, не формально переписывает его, но и вносит серьёзные новшества. Так, вместо образа памятника встречаем «знак бессмертия», словосочетание, которое открывает более широкие возможности для интерпретации. Заменяет Ломоносов и «материал» «монуменга» на более долговечный – «крепче меди». Главным своим «достижением» автор считает не просто поэтическое наследие, а своё незнатное происхождение и первенство в предпочтении гражданской поэзии (Алкея) любовной лирике:

Отечество мое молчать не будет,
Что мне беззнатный род препятством не был,
Чтоб внести в Италию стихи эольски
И первому звенеть Алцейской лирой [6, с. 219].

В результате мы видим оригинальное произведение с явно биографическим подтекстом и торжественно-трагическим пафосом.

«Памятник» Г. Р. Державина

Гаврила Романович Державин переводит стихотворение Горация не в подражание римскому поэту, а в большей степени как образец, подтверждающий правоту его теоретических и практических поэтических открытий. В своём «Памятнике» он провозглашает самоутверждение не

столько личности, сколько русского языка (ведь латынь до этого момента считали совершенным языком). В тексте Державина обнаруживаем целый ряд художественных несовпадений с оригиналом Горация:

Происходит усиление нетленности нерукотворного памятника:

(Металлов тверже он и выше пирамид;

Ни вихрь его, ни гром не сломит быстротечный,

И времени полет его не сокрушит) [1, с. 245].

Усилен мотив собственного бессмертия: «Слава возрастет моя» – христианин Державин отделяет свою славу от собственной смертности, а Гораций выражает уверенность, что слава оживит его самого;

Появляется акцент на собственно русской территории и «добавляется» слава по всей вселенной, в его понимании карта России способна поспорить с вселенной:

И слава возрастет моя, не увядая,

Доколь славянов род вселенна будет чтить [1, с. 245].

Усиливаются ценностные характеристики поэта-одописца:

Что первый я дерзнул в забавном русском слоге

О добродетелях Фелицы возгласить [1, с. 245].

«Дерзнул» – личность одописца стала иметь особое значение (он не только гражданин, но и творец!), «И истину царям с улыбкой говорить» – стал на равных говорить с царями.

В последней строфе утверждает огромное значение не поэта, а поэзии. (Занятие поэзией до XVIII века в России считалось делом частным, не было профессией в полном понимании того слова, и только в XVIII веке оно приобретает общественное значение.

«Сердечная простота» языка державинского «Памятника» модифицирует первоначальный трагедийный торжественный пафос, придавая ему иную тональность. Это уже не стихотворение-завещание и не «последнее стихотворение». Это, безусловно, поэтическая программа стихотворца: поэт в России – больше, чем поэт – не меньше, чем царь и очень близок к Богу. Державин, один из реформаторов русского стихосложения, говорит о бессмертии поэзии вообще (муза), и этот пафос гораздо выше, чем у Горация, с которым классик русской поэзии XVIII века словно состязается в национальном поэтическом соревновании.

Пушкинский «Памятник»

«Памятник» А. С. Пушкина, написанный через 41 год после державинского образца, вполне соблюдает традиционные структурные и стилевые константы жанра и представляет собой очередной русский вариант «Памятника» Горация. Стоит отметить, что в 1933 году польский поэт Адам Мицкевич создаёт свой «Памятник Петру I», наполненный явной антироссийской направленностью, и Пушкин в полимическом посыле пишет этой же осенью в Болдино поэму «Медный всадник». А в 1836 году,

за год до собственной смерти, сочиняет свой экспрессивный «Памятник», продолжая имплицитную полемику.

Из трёх упомянутых стихотворений – «Памятников» русских поэтов, именно пушкинский текст более включён в систему мнемонических жанров и ближе всего к «последнему стихотворению» и «стихотворению-завещанию» (особенно учитывая время его написания), превалирующие и в «Памятнике» Горация. На вторичность пушкинского текста, прежде всего, от горадианского, указывает и эпиграф: *«Exegi monumentum»*.

Но наряду с этим, мы встречаем и множество новаций:

Именно Пушкин впервые употребляет эпитет «нерукотворный», в котором прочитываются явные ассоциации с библейским текстом, обращению к Божественному творящему началу, ведь поэт – это тоже творец.

Появляется и новая качественная координата превосходства – «Александрийский столп» – петербургский памятник победе над Наполеоном. Эта самая высокая точка столицы семантически сопрягается и со всемирно известным Александрийским маяком – Седьмым чудом света. В смысловое поле существительного «столп» входит и «столпотворение» – библейское определение, относящееся к исчезновению грешных городов Вавилона, и «столп кичения» – богопротивное возвышение, кичливость.

В отличие от «Памятников» Ломоносова и Державина, в пушкинском варианте впервые появляется бессмертная единая «душа», а не часть посмертного сознания героя. Примечательно, что душа в христианской религии априори бессмертна.

Пушкин впервые озвучивает и необходимое условие своего бессмертия: «И славен буду я, доколь в подлунном мире Жив будет хоть один пиит» [2, с. 507].

Наличие «пиита» (поэта в высоком смысле, гениального поэта) – знак высокой культуры и цивилизованности общества. Русский гений подчеркивает, что его талант и значение творчества по-настоящему способен оценить только поэт подобного же уровня.

Расширяется и география пушкинского «Памятника» – она распространяется на обширные территории всех народов («языки»), населяющие Россию.

В предпоследней строфе стихотворения автор называет главные заслуги своего творчества, ведущие к бессмертию, и это не теоретические или поэтические открытия, а гуманистическое содержание своей поэзии:

И долго буду тем любезен я народу,
Что чувства добрые я лирой пробуждал,
Что в мой жестокий век восславил я Свободу
И милость к падшим призывал [2, с. 507].

В финале молитвенное обращение к Музе, в отличие от предыдущих образцов, приобретает у Пушкина оттенок легкой иронии, а сама Муза из богини-вдохновительницы превращается в «подругу» поэта.

Как видим, Пушкинский Поэт – это, в первую очередь, пророк, посредник между Богом и человеком. Истинное искусство не может не быть гуманным и задача художника – нести эту направленность.

«Памятник» Пушкина – это своеобразная самооценка, «завещание» творческим потомкам, провозглашение целостности пути автора и божественной миссии поэта на земле.

В XIX веке литературный «Памятник» становится обычным литературным явлением и обогащается новыми стилевыми и тематическими вариантами.

Так, Е. А. Баратынский в стихотворении «Мой дар убог, и голос мой негромок...» выражает скептическое сомнение относительно памяти потомков и возможности посмертной славы поэта.

Декабрист Г. С. Батеньков, после тридцатилетней сибирской ссылки, в своём стихотворении с антонимичным названием «Non exegi monumentum» уже открыто полемизирует с жанровой традицией литературных «Памятников», но сохраняет при этом мнемоническую структуру, используя и стихотворную молитву, и утешение, и эпитафию.

Все эти и другие трансформации жанровой традиции стихотворных «Памятников» в XIX в. касаются смысловой части и не разрушают жанровую матрицу горацианского образца.

Классический этап истории жанра литературного «Памятника» завершает «Памятник» В. Я. Брюсова («Мой памятник стоит, из строф созвучных сложен...»), написанный в 1912 г. Заимствовав из одноимённого стихотворения Горация в качестве эпиграфа идею «Всемирного храма» поэзии («Sume superbiam...»), поэт озвучивает собственную модернистскую идею, сохраняя при этом все структурные и стилевые парадигмы предшествующих отечественных образцов и горацианского первоисточника.

XX век продолжит развитие жанра литературного «Памятника», но уже в ином, неклассическом русле. Начало этого процесса связывают со стихотворением И. Бродского «Я памятник воздвиг себе иной...», явно диссонирующим с предыдущими образцами. С этого момента открывается процесс рецепции на сложившуюся жанровую структуру «Памятников», а чёткое следование структурным константам сменяется «игрой с традициями»

Список литературы

1. Благой, Д. Д. Г. Р. Державин/ Д. Д. Благой // Державин. Стихотворения. Библиотека поэта. – Ленинград : Изд-во «Советский писатель», 1957. – 618 с.
2. История русской литературы в четырех томах. Том 2. От сентиментализма к романтизму и реализму / под ред. Е. Н. Купреяновой. – Ленинград : Институт русской литературы (Пушкинский дом) АН СССР, 1981. – 656 с.
3. Поэзия и проза Древнего Востока. Библиотека всемирной литературы. – Т. 1. – Москва, 1973. – 387 с.
4. Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – Москва : «Просвещение», 1974. – 509 с.
5. Морева-Вулих, Н. В. Римский классицизм: творчество Вергилия, лирика Горация / Н. В. Морева-Вулих. – Санкт-Петербург. – 2000. – 487 с.
6. Шубинский, В. И. Ломоносов / В. И. Шубинский. – Москва : Молодая гвардия, 2010. – 471 с.

Авдеева Наталья Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 372.881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

А. Н. Аникеев

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: hanss86@mail.ru

Аннотация: обучение иностранному языку в СПО имеет некоторые особенности. Оно специализированно и тематически направлено, поэтому преподавателям разрабатывающим материал приходится его серьезно прорабатывать, чтобы он выполнял обучающие задачи. Дистанционное обучение, как и очное, имеет как свои достоинства, так и недостатки и задача преподавателя состоит в том, чтобы усилить первые и нейтрализовать последние.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, СПО.

Abstract: IA training in the PDF has some features. It is specialized and thematically oriented, so teachers who develop the material have to seriously study it so that it performs training tasks. Distance learning, as well as face-to-face, has both its advantages and disadvantages, and the task of the teacher is to strengthen the former and neutralize the latter.

Keywords: distance learning, foreign language, SPO.

Услышав о том, что дистанционное обучение подается в современных условиях как инновация, многие чувствуют удивление. И их можно понять: обучение без необходимости приходить в свое учебное заведение, по крайней мере, постоянно (а именно это и понимают как дистанционное обучение), было успешно апробировано еще в начале прошлого века. Более того, система заочного обучения имеет в нашей стране глубокие корни и многократно зарекомендовала себя как удачное сочетание обучения с работой и частенько единственная возможность для небогатых граждан получить образование и совершенствовать свою квалификацию. Так что же нового предлагает нам дистанционное обучение в сравнении с добрым старым заочным?

Во-первых, это подход к проблеме. Заочное обучение предполагает самостоятельное обучение при наличии периодического консультирования и контроля уровня освоения материала на постоянной основе, в то время как дистанционное – это составляющая очного обучения, применяемая периодически, в зависимости от конкретных условий, являющаяся временной заменой очного обучения для повышения его качества или в ситуации, когда обычное очное обучение невозможно осуществить в силу ряда объективных причин.

Говоря о повышении качества обучения, мы имеем в виду, в первую очередь, распространившуюся в конце прошлого века практику, когда ведущие специалисты и ученые читали лекции и проводили занятия на многотысячную аудиторию через Интернет и мультимедиа. Такая практика оправдала себя и доказала свое право на существование.

Но мы хотели бы сосредоточить свое внимание на ситуациях, когда дистанционное обучение является продолжением/замещающим компонентом очного.

Вынужденная изоляция, произошедшая весной 2020 года, поставила вопрос о возможности и готовности обучающихся различных ступеней обучения, семей, образовательных организаций к достаточно длительному периоду удаленного обучения с использованием дистанционных технологий.

В данной статье нам хотелось бы подробнее рассмотреть эту проблему и пути её решения для системы СПО, поскольку она имеет некоторые особенности.

Современная педагогическая литература дает следующее определение понятия дистанционное обучение: это метод обучения, когда учащийся находится на расстоянии от образовательного учреждения и изучает необходимый материал, используя при этом компьютер, смартфон, планшет и Интернет. К преимуществам дистанционной формы обучения относят

модульность, новые информационные технологии, гибкость и параллельность.

Самый главный элемент дистанционного образования – это синхронное или асинхронное взаимодействие педагога с обучающимся. Учеба в удаленных условиях развивает у обучающихся навыки самостоятельного обучения, не только насыщая их отобранными, готовыми знаниями, но и формируя творческие и интеллектуальные способности самостоятельно изучать материал, используя источники информации, программы или еще что-то.

И в первую очередь все сказанное относится к обучению иностранному языку, хотя бы потому, что языком нельзя овладеть, просто усвоив конкретный материал из учебника или мультимедийного курса. Язык предполагает постоянное общение, коммуникацию на различных уровнях, постоянную обратную связь.

Основные материалы, которые используются при дистанционном обучении иностранному языку:

1. Учебные словари

Именно этот информационно-образовательный ресурс помогает обучающемуся при переводе слов/текста, при сомнении в произношении, а также при поиске значения совершенно незнакомого слова. Сюда относятся не только бумажные, но и электронные словари, где обучающийся может увидеть графический образ слова, услышать его в произношении диктора (что очень ценно при самостоятельной работе), ознакомиться с его значениями и войти в интернет-ресурс, где можно рассмотреть случаи его стилистически и культуроведчески правильного употребления.

2. Учебные тексты, правила, интерактивные таблицы

Учебные тексты представляют собой текстовую информацию или последовательный ряд текстов (лучше – аутентичных), которые имеют задание и/или схему, таблицу, рисунок, комментарий, определяющие содержание и порядок действий, которые необходимо проделать обучающемуся для достижения учебной цели. Это – не просто учебная информация, но и алгоритм действия с ней.

Правила, таблицы, схемы и другие материалы для самостоятельной работы могут быть внутри задания, а могут прилагаться к нему и вызываться через систему ссылок (здесь возможно регулировать уровень подробности пояснений: быстро понял материал – иди дальше; есть проблемы – вызывай дополнительные ссылки и «копай» глубже, до полного понимания).

3. Демонстрационные материалы – презентации, видеоролики, анимации, фотографии, плакаты, схемы с текстом.

Эти материалы должны отвечать определенным требованиям, делающим их приемлемыми для самостоятельного усвоения материала обучающимися:

- быть краткими (в соответствии с САНПиН, обучаемые не должны проводить за компьютером более 6 часов в день. Учитывая, что все преподаватели вынуждены проводить консультации и давать задания дистанционно, время на каждую дисциплину для обучающихся очень сильно сокращается. Таким образом, 20-30-минутный ролик недопустим. Оптимальным вариант предъявления видеоинформации – 5-7 минут);

- быть «концентричными» (первоначальная из серии предъявляемой видео-/аудиоинформации должна содержать квинтэссенцию нового материала и подаваться сжато, без подробностей и «украшений»; место последних – в последующих частях серии, где основные факты и правила «обрастут» примерами употребления, приобретут эмоциональную «окраску» и эмпатию);

- иметь минимум визуального и аудио «шума», отвлекающего обучающегося от основного материала и рассеивающего его внимание (в фазе итогового контроля подобный «шум» допустим и порой используется специально, но при самостоятельном усвоении материала его быть не должно. Чаще всего подобным «шумом» грешат презентации и фотографии, где разработчику хочется добавить что-то «для красоты»);

- лексически, грамматически, стилистически и тематически соответствовать рабочей программе учебной дисциплины по профилю приобретаемой обучающимся специальности (причем, поскольку мы говорим об СПО, материал должен носить не глобально-абстрактный, а манипулятивно-предметный характер. Так, для медучилища это будут тексты про медицинское оборудование и манипуляции с ним, а не про историю развития медицины вообще и в России в частности, для автомехаников – про оборудование СТО и диагностику автомобиля, а не про историю автомобилестроения и постулаты теормеханики; для строителей дорог – про методы геодезических измерений и структуру дорожной одежды, а не про виды транспорта вообще).

Принимая во внимание сказанное, мы сталкиваемся с парадоксом: с одной стороны, в настоящее время трудно представить форму и вид интерактивного обучения, по которому в сети не «плавало» бы огромное количество курсов, обучающих уроков, онлайн школ и т.д., и т.п., а, с другой, при поиске адекватных обучающих и демонстрационных материалов мы не найдем практически ничего, соответствующего всем названным выше требованиям. Еще в разы труднее ситуация с СПО, где со 2-го курса дисциплина называется «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и носит ярко выраженный профессионально-ориентированный характер. Так что спасение утопающих – дело рук самих

утопающих, а преподаватель, желающий вести действительно качественное дистанционное обучение, должен «заморочиться» еще и разработкой обучающего контента по своей дисциплине.

4. Электронные задания

Здесь упор делается непосредственно на самостоятельную работу обучающегося. Главной функцией в данном случае будет являться тренировка и закрепление полученного материала, а также контроль на этапах проверки уровня усвоения знаний. Здесь участь преподавателя немного легче – существует масса платформ, позволяющих использовать готовые шаблоны для контроля, наполняя их конкретным содержанием для каждой конкретной специальности, чем преподаватели с благодарностью и пользуются.

Разумеется, иностранный язык имеет свои особенности, такие, как, например, необходимость совершенствования и контроля навыков говорения. Но в этом плане всемирная сеть как раз играет нам на руку: в данном случае могут быть использованы такие платформы и программы, в которых есть возможность организовать конференцию из нескольких участников, с использованием web-камеры для того, чтобы не только слышать, но и видеть участников диалога. А такие ресурсы, как LiveMocha, дадут возможность выбора нативного собеседника либо тьютора, да еще и подберут его в соответствии с заявленным уровнем трудности общения и профессиональными/личными интересами заявителя.

Классификация систем дистанционного обучения.

В основании пирамиды находятся средства разработки курсов. Эти системы обеспечивают возможность разработки дистанционных учебных материалов на основе визуального программирования или текстовых редакторов.

На втором уровне располагаются системы управления курсами, которые позволяют создавать каталоги графических, звуковых, видео- и текстовых файлов. Такая система представляет собой специализированную базу данных, снабженную механизмами поиска по ключевым словам (метаданным), документооборота и т.п.

На третьем уровне находятся системы управления обучением, которые позволяют управлять процессом обучения - реестром пользователей и их правами доступа, назначениями пользователям курсов, сбором и хранением информации о действиях пользователей (статистика обучения, посещаемости, используемости ресурсов).

На верхнем уровне пирамиды располагаются системы управления обучением и контентом, сочетающие в себе систему управления процессом обучения и систему управления учебным контентом.

Как обычно бывает, в дистанционной форме обучения есть и свои отрицательные стороны. Самым важным недостатком ее является

уменьшение контакта преподавателя с обучающимся. При дистанционной форме обучения преподаватель не может контролировать уровень самостоятельности выполнения задания, также нет возможности скорректировать урок по-своему. Опытный педагог при проведении очных занятий может корректировать занятия в зависимости от возникших трудностей студентов или же перестроить последующие уроки, но только в рамках учебной программы. На индивидуальные занятия со студентами уходит достаточно много времени в рамках учебной программы. Единственное, что можно использовать в таком случае, – это либо личные встречи, либо дополнительные онлайн-занятия, но в этом случае результативность отсроченной проработки затруднений будет гораздо ниже.

Кроме того, в случае занятия в онлайн-группе возникает масса технических проблем: практически невозможно заниматься, если у кого-то отсутствуют микрофоны или web-камеры, отсутствует доступ к Интернету, и так далее; из-за перегрузки сети (ведь все занимаются онлайн) кто-то постоянно «вылетает», а вернувшись, может уже не «вписаться» в общую работу; по требованиям САНПиН, 45-минутный урок должен быть «втиснут» в 20-25 мин, и т.д.

Итак, подводя итог, можно сказать следующее.

Дистанционное обучение является перспективным направлением, и его развитие в системе образования продолжается. Данный способ очень удобен для людей с ограниченными возможностями; для женщин, находящихся в декретном отпуске; лиц, не имеющих возможность покинуть место жительства или работы, и для тех, кто любит учиться, но не обладает достаточным количеством времени и денежных средств, и, как показала практика, в условиях пандемии.

Хотелось бы выразить своё мнение, что современный преподаватель просто обязан уметь работать с современными средствами обучения хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав – право на качественное образование. Сегодня преподаватель, действующий в рамках привычной «меловой технологии», существенно уступает своим коллегам, ведущим занятия с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Список литературы

1. Глотова, А. В. Онлайн-доска как средство организации групповой работы студентов на занятиях по иностранному языку в вузе в условиях электронного обучения / А. В. Глотова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24., № 4. – С. 56-66. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43864765> (дата обращения : 28.02.2023).
2. Котляренко, Ю. Ю. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка) /

Ю. Ю. Котляренко, О. Б. Симонова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 75-83. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=43166517> (дата обращения : 28.02.2023).

3. Кушнырь, М. А. Применение игровых технологий в дистанционном формате в средней и высшей школе на уроках иностранного языка, посвященных теме коронавирусной инфекции / М. А. Кушнырь, П. И. Приходченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5., № 4. – С. 469-473. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=43842710> (дата обращения : 28.02.2023).

4. Пашина, А. В. Достоинства и недостатки дистанционного обучения английскому языку в техническом вузе / А. В. Пашина // Электронный научный журнал. – 2020. – № 5 (34). – С. 103-105. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43923948> (дата обращения : 28.02.2023).

5. Танцура, Т. А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения / Т. А. Танцура // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3 (82). – С. 281-282. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=43412821> (дата обращения : 28.02.2023).

6. Токарева, Е. Е. Формат видеолекции как часть дистанционного курса преподавания иностранного языка в вузе / Е. Е. Токарева, П. О. Иванова // Научные вести. – 2020. – № 6 (23). – С. 99-102. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42969116> (дата обращения : 28.02.2023).

7. Шугайло, И. В. Об особенностях виртуального обучения языкам в России / И. В. Шугайло // Инновационные технологии в науке и образовании: сб. статей XI Международной научно-практической конференции/ Отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза: Наука и просвещение, 2019. – С. 122-124. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=37280978> (дата обращения : 28.02.2023).

Аникеев Александр Николаевич, преподаватель ГБПОУ ВО «Борисоглебский дорожный техникум», магистрант 2 курса БФ ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

УДК 821.161.1

**СТИХОТВОРЕНИЕ ИОСИФА БРОДСКОГО «ГЛАГОЛЫ»
(СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)**

Т. Н. Баранова

Российский государственный педагогический

университет им. А. И. Герцена

e-mail: bysinka27@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается одно из ранних стихотворений Иосифа Бродского – «Глаголы» – и предлагаются размышления о социальной составляющей текстов поэта в начале его творческого пути. Показано, что в отличие от поздней философически ориентированной поэзии, в раннем творчестве поэта были отдельные попытки создания и социальных стихов. Уникальный опыт такого рода поэзии в лирике Бродского заставляет приглядеться к тексту «Глаголов» внимательнее.

Abstract: the article examines one of the early poems of Joseph Brodsky – «Verbs» – and offers reflections on the social component of the poet's texts at the beginning of his creative career. It is shown that in contrast to the late philosophically oriented poetry, there were separate attempts to create social poems in the poet's early work. The unique experience of this kind of poetry in Brodsky's lyrics makes you look at the text of the «Verbs» more closely.

Ключевые слова: И. Бродский, «Глаголы», раннее творчество, социальные мотивы.

Keywords: I. Brodsky, «Verbs», early creativity, social motives.

Стихотворение Иосифа Бродского «Глаголы» написано в 1960 году. На момент написания стихотворения двадцатилетний поэт находился в Ленинграде, где 14 февраля 1960 года состоялся его дебют на «Турнире поэтов» во Дворце культуры имени М. Горького с участием А. С. Кушнера, В. А. Сосноры, Г. Я. Горбовского, на котором он прочитал своё стихотворение «Еврейское кладбище», спустя три года создавшего ему скандальную и одновременно восторженную репутацию и положившую начало и поклонению, и травле поэта.

Обострение отношений с властью происходило у Бродского постепенно. В декабре 1960 года во время поездки в Самарканд Бродский вместе с другом Олегом Шахматовым – бывшим лётчиком – будет продумывать план захвата самолёта для побега за границу. А поэтическая слава поэта ещё впереди: в 1961 году он познакомится с А. А. Ахматовой, в 1962 году – с Н. Я. Мандельштам, в 1963 – с Л. К. Чуковской. По воспоминаниям поэта Давида Шраер-Петрова, известность Бродского как поэта, обнажится уже в апреле 1961 года: при встрече на Невском проспекте с режиссером и сценаристом Ильёй Авербахом последний восторженно

произнес: «В Ленинграде появился гениальный поэт Иосиф Бродский. Ему двадцать один год. Пишет по-настоящему один год. Его открыл Женька Рейн» [4; 5].

29 января 1961 года Иосиф Бродский будет впервые задержан КГБ, а в 29 ноября 1963 года выйдет фатальная статья «Окололитературный трутень» в газете «Вечерний Ленинград», предопределившая дальнейший жизненный путь гениального поэта [4; 5].

Весь этот сложный трагический путь ещё впереди, но основной абрис философии дальнейшего творчества уже чётко прослеживается в самых ранних стихотворениях, таких как «Пилигримы», «Одиночество», «Гладиаторы», «Памятник Пушкину».

Особое место среди произведений этого периода занимает стихотворение «Глаголы», именно оно отражает уже формировавшиеся политические взгляды поэта о стране и советской системе, отражающие иные такие «вечные» темы, как тема жизненного пути, тоски, одиночества, смерти, превалирующие в творчестве поэта. О них он будет писать многогранно и глубоко на протяжении всей жизни, о взглядах на политическое и социальное мироустройство в целом, и о советском строе в частности, так открыто он больше не напишет, в дальнейшем образ политико-государственный будет проступать в его поэзии только сквозь призму античной государственности и эпохи. Стихотворение же «Глаголы» – это текст именно о российском (советском) социально-политическом укладе, что отражено уже в самом названии: «Глаголь» в русском языке – это четвёртая буква в старославянской азбуке, происшедшая из греческой буквы «гамма» и давшей в свою очередь современному русскому языку букву «Г».

В названии стихотворения Бродского заключена и ещё одно смысловое значение: в грамматике русского языка «глагол» – это часть речи, категориальным значением которой является процесс, разворачивающийся во времени. Следовательно, люди-лица (= глаголы) у Бродского обезличены: «глаголы без существительных», они лишь совершают действия, не выражая личностного эмоционального, субъективирования, осознания происходящего вокруг. Усиливая подавленность свободы волеизъявления, у Бродского эти персонажи лишены и самого физического лица – «головы глаголы».

Название буквы «глаголь» в переводе на современный русский язык означает «говори» в императивной форме, что является антитезой тому состоянию, в котором находятся его герои. Бродский использует оксюморон «глаголы молчаливые», следовательно, они не только обезличены – императив подчёркнуто подавлен: «Глаголы – просто» [2, с. 28].

Лирический герой стихотворения не единичен – это некая масса, толпа, о чём свидетельствует множественное число – «глаголы», наводя на

мысль об аналогии с другой массой – пилигримов из стихотворения «Пилигримы» (1959, 1960), эту параллель мы проследим ещё не раз позже. Себя же поэт исключает из этой массы, противопоставляя себя им и не соотнося себя с ними: «Меня окружают молчаливые глаголы» – он не готов разделять с ними это безмолвное действие-существование.

Исследователь Н. И. Клешина в своей работе «Стихотворение “Глаголы” как поэтическая программа И. Бродского» [3] пишет, что «молчание» и «глухота» глаголов означают здесь отрешенность от внешнего мира, «сосредоточенность на внутренней духовной работе» автора, проводя ещё глубже аналогию образа «молчаливых глаголов» Бродского с амбивалентным образом «черноречивого молчания в работе» О. Мандельштама, аргументируя тем, что творчеству обоих поэтов был вынесен приговор «умалчивания» и отказ в публикации. Позволю себе не согласиться: Бродскому на момент написания «Глаголов» только двадцать лет, и травля случится позже. Нам видится, что в молчании подчёркнутого множества глаголов – толпы, народа, масс – поэт противопоставляет себя им, а не отождествляет себя с ними, и в данном аспекте цепь формо- и смыслопреобразований слов «глаголы» не заканчивается понятием «Голгофа» («глаголы-головы-голодные-голые-главные-глухие-Голгофа» у Клешиной [3, с. 136]). Эта линия уходит значительно глубже, продолжая ряд «погост-гвозди-гипербола», являя собой противопоставление автора – толпе, поэта – строю, возвышая духовность поэзии (гипербола, как символ поэтического созидания) над серостью будней социалистической действительности.

Всё вышеперечисленное с абсолютной уверенностью позволяет сделать вывод, что лирическим героем поэмы является народ некоей страны – обезличенный и лишенный воли, механически совершая определенные действия, о чём мы скажем позже.

Безысходность и предопределенная обреченность на такое характерное для всех безличностное / безликое существование/делание/действие/бездействие эмоционально подчёркивается обилием эпитетов, начинающихся с буквы «г»: голодные, голые, главные, глухие. Буква, определяющая весь общий тон стихотворения, проходит своеобразным синонимическим рядом через всё стихотворение: головы, город, поГост, гвозди, Голгофа, и далее метафорически и аллюзийно к образам-словам «молоток», «вечно», что дает отсылку к евангельскому сюжету о крестных страданиях Христа, символизируя страдания жизненного пути людей-глаголов как пути Христа на Голгофу. Буква «глаголь», изначально созданная основателями кириллицы как императив, призыв – говори, действуй, лишенная нынешним строем этой функции оборачивается антитезой: говори = живи, безмолствуй = страдай.

Как поколение проклятых за распятие Христа древних иудеев, поколение современных Бродскому граждан так же оказывается обречено: «всеми своими тремя поколениями» они «однажды восходят на Голгофу». В границах одного столетия люди очерчены типично тремя поколениями – деды, родители, дети – и разрушить привычный уклад невозможно: впереди предрешенное «проклятье», схожее с древнеиудейским. И далее снова подчёркивается предопределенность для все трёх поколений: «в прошедшее, в настоящее, в будущее время».

Более того можно прочесть трактовку образа Голгофы в этом ракурсе значительно глубже, опираясь на форму: «...мерно ступая от слова к слову <...> глаголы однажды восходят на Голгофу [2, с. 28], – где современная Голгофа большевистской идеологии символизирует собой сталинские репрессии, сгубившие миллионы граждан, свободно выражавших свои взгляды и отказавшихся встать в ряды «безмолвных глаголов», а также, опираясь на отсыл Бродского к поколениям жертв Голгофы, провести аналогию с репрессиями для детей т.н. «врагов народа».

Продолжением смертной темы становится результат действий героев-глаголов – «памятник воздвигают». Но и здесь доминируют мрачные мотивы – это памятник не славе страны, как памятники античного мира, не искусству, как памятники Возрождения, не науке, как научные открытия-памятники технического прогресса конца XIX-XX веков. Это памятник «собственному одиночеству» – бесплодный, безрезультатный и бесполезный для будущих поколений. Памятником является город, который возводит этот безликий строй рабочего класса – основы большевизма. Но в противовес городам древности – античным руинам и старинным городам Средневековья – города советской эпохи лишены духовности и даже архитектурной ценности, создавая «памятники» таких же безликих «брежневок» и «хрущёвок».

В описании характера движения персонажей-глаголов просматривается аналогия со стихотворением «Пилигримы», написанного двумя годами ранее: «увечны они, горбаты» – в «Глаголах» они «голые, голодные, глухие». Герои «мерно ступая от слова к слову» невольно созвучны с движением пилигримов: «идут по земле пилигримы». Словно у(при)равнивая людей-глаголов по сути своей к пилигримам – паломникам, убогим юродивым, Бродский создает чёткий абрис суженности пространства существования героев-глаголов, они ограничены жизнью «в подвалах» в отличие от странствующих пилигримов, которым доступен весь мир: от Мекки до Рима. Людям, живущим в стране Глаголов, доступна только работа «каждое утро», так поэт метафорически рисует тягость «железного занавеса» того периода (вспомним его разработку плана по угону самолёта именно в 1960 году с целью вырваться из этого самого «занавеса»).

В стихотворении Бродского прорисовывается и иерархичность социалистического строя – небольшая прослойка идеологической верхушки (замполиты, комсорги и прочие представители идейной власти) доминирует на «нескольких этажах» выше подвалов, населенных глаголами, и порождает социалистические лозунги, наполненные «оптимизмом»: «Мы наш, мы новый мир построим!», «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью» и пр.

Н. И. Клешина в своей статье пишет, что «вопросы о смысле и цели жизни, собственном предназначении занимают центральное положение в проблемном поле лирики молодого поэта» [3, с. 136–137]. Разделяя точку зрения автора статьи в этом аспекте, позволим себе не согласиться с выводом, что данное стихотворение – это «поэтическое кредо поэта». На наш взгляд, напротив, Бродский, метафорически прорисовав образы и жизнеустройство окружающего его общества, не видит в нём себя: он – поэт, а в этом механическом мрачном существовании безгласных роботов-глаголов нет места творчеству. Стихотворение завершается двустижием с поэтическими элементами «гиперболы-метафоры», которые символизируют свободу творчества, но они вне *той* страны, они внеземные, космологичные.

На наш взгляд, значимость стихотворения Бродского «Глаголы», появившегося на самом раннем этапе его творчества, задолго до драматичных судьбоносных событий, видится нам как предпосылка для неминуемого отъезда из страны, из СССР, ввиду полного неприятия «молчаливого» уклада социалистического общества, отсутствие свободы слова, мысли, духовного поиска и развития, так необходимого творчеству и гению масштаба будущего Нобелевского лауреата. И хотя, как справедливо утверждают исследователи [1], социальная тематика не была характерна Бродскому, однако стихотворение «Глаголы» свидетельствует о наличии такого опыта.

Список литературы

1. Богданова, О. В. Поэтические миры Иосифа Бродского / О. В. Богданова, Е. А. Власова. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2022. – 175 с.
2. Бродский, И. А. Сочинения Иосифа Бродского : в 7 т. / И. А. Бродский. – Санкт-Петербург : Пушкинский фонд, 1998. – Т. I. – 312 с.
3. Клешина, Н. И. Стихотворение «Глаголы» как поэтическая программа И. Бродского / Н. И. Клешина // Филология и человек. – 2008. – № 1. – С. 135-139.
4. Лосев, Л. В. Иосиф Бродский. Опыт литературной биографии / Л. В. Лосев. – Москва : Молодая гвардия, 2008. – 447 с.
5. Полухина, В. П. Бродский глазами современников: сб. интервью / В. П. Полухина. – Санкт-Петербург : Журнал «Звезда», 1997. – 336 с.

Баранова Татьяна Николаевна, соискатель, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

УДК 81'373

**ГЕНЕЗИС ПОЭТОНИМОВ РОМАНА ДЖ. ДЖОЙСА «УЛИСС»
В АСПЕКТЕ МНОГОУРОВНЕВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

В. Г. Бартенева

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

e-mail:dravika2016@yandex.ru

Аннотация: исследование посвящено анализу семантики поэтонимов романа Дж. Джойса «Улисс» с использованием герменевтической интерпретации как комплексного подхода, основанного на выявлении и анализе семантики проприальных единиц, содержательная структура которых содержит семы и коннотемы, эксплицируемые на разных уровнях толкования множественных смыслов, заложенных в имя автором. Такой многоуровневый подход позволит определить специфику поэтики онимов Дж. Джойса.

Abstract: this research aims to analyze the semantics of poetonyms of the novel by J. Joyce «Ulysses» through hermeneutic interpretation as a complex approach based on detection and analysis of the semantics of proper units which content structure contains semes and connothemes explicated at different levels for interpretation of the multiple meanings embedded in the name by the author. Such a multi-level approach will allow us to determine the specifics of the poetics of the onyms of J. Joyce.

Ключевые слова: поэтоним, герменевтическая интерпретация, уровни интерпретации, полигенетическая семантика, игра с именем.

Keywords: poetonym, hermeneutical interpretation, levels of interpretation, polygenetic semantics, play on the name.

Интеллектуальный характер «Улисса», специфические особенности поэтики романа, формально-содержательная структура которого базируется на воссоздании реального (Дублин и его жители), аллюзийного («Одиссея» Гомера) планов, конструировании необычайно сложного сюжетного и тематического построения текста предполагает использование семантически «нагруженных» собственных имен. В содержательную структуру поэтонимов «Улисса» входит энциклопедическая, этимологическая, контекстная, интертекстуальная и т.д. информации, выявление и соответствующая интерпретация которых позволит определить роль поэтонимов в создании идейно-художественной целостности произведения.

В работе предпринята попытка проанализировать семантику поэтонимов романа, используя герменевтический подход, который заключается в комплексном исследовании проприальных лексем на языковом (фонографическом, лексико-семантическом, лексико-словообразовательном), социолингвистическом, фоново-этническом и историко-филологическом уровнях толкования множественных смыслов. Такой многоуровневый подход позволит определить специфику поэтики онимов Дж. Джойса, новаторский характер которой заключается в использовании вспомогательного средства (приёма) создания собственных имён и основного, сюжетообразующего, который становится целью и результатом формирования художественного содержания текста «Улисса».

Большинство проприальных единиц романа Джойса являются полигенетичными онимами, совмещающими элементы апеллятивной (дотекстовой) семантики, семы и коннотемы, сформированные контекстом произведения и широким историко-культурным контекстом (интертекстом), а также предшествующей «Улиссу» прозе Джойса («Дублинцы», «Портрет художника в юности», «Герой Стивен»).

Подключение языкового и фоново-этнического уровней требует интерпретация ойкодомопозтонима «*HOUSE OF KEY(E)S*». Эта номинация выдумана рекламным агентом Блумом (эпизод «Эол») для виноторговца Алессандро Ключчи (Alexander Keyes). В беседе с редактором Блум дважды подчеркивает удачный, с его точки зрения, выбор рекламы, сначала изображая скрещенные ключи: «— Like that, see. Two crossed key here. A circle. Then here the name. Alexander Keyes, tea, wine and spirit merchant. So on» [1, p. 181], а затем объясняя «суть идеи»: «The idea, Mr Bloom said, is the house of keys. You know, councillor, the Manx parliament. Innuendo of home rule. Tourists, you know, from the isle of Man. Catches the eye, you see» [1, p. 181]. С рекламой возникают затруднения, редактор грубо отшивает Блума, который продолжает настаивать на достоинствах «the house of keys»: «House of keys, don't you see? His name is Keyes. It's a play on the name» [1, p. 220]. Таким образом, формирование названия «*HOUSE OF KEY(E)S*» осуществляется за счет использования апеллятивной семантики фамилии *Keyes*. Обыгрывание производящей и производной лексем, эксплицированное в контексте романа, становится языковым (лексико-семантическим) приемом создания СИ. Однако основной сюжетообразующий прием номинации связан с фоново-этническим уровнем интерпретации: House of Keys – название нижней палаты парламента острова Мэн (the parliament of the Isle of Man), добившегося в отличие от Ирландии прав на самоуправление; два скрещенных ключа – эмблема Дома Ключей [2, с. 835]. Явная аллюзия на игру с этим онимом содержится в контексте-упоминании о парламенте острова Мэн, с помощью которого

подчеркивается неспособность Блума к самостоятельному творчеству, вследствие чего редактор и отказывает агенту в публикации рекламы.

Двенадцатый эпизод «Циклопы» (Cyclops) является самым политически заострённым в романе. Здесь ирония Джойса направлена на «гиперболизированный» ирландский национализм, воплощённый в собирательной фигуре *Гражданина / the citizen*, имя которого характеризует его как знатока, почитателя и хранителя исконных традиций и обычаев своей страны. Гражданин появляется в кабачке Барни Кирнана (into Barney Kiernan's) в сопровождении «bloody mangy mongrel» *Garryowen*, имя которого пародийно преобразуется в *Owen Garry*. Используя языковой прием морфемного переразложения структуры зоопозитонима, Джойс создает иронический контекст, с помощью которого вводится тема «кинантропии», т.е. «собакочеловечности» или «собакоочеловечения» [2, с. 894]: «All those who are interested in the spread of human culture among the lower animals (and their name is legion) should make a point of not missing the really marvellous exhibition of cynanthropy given by the famous old Irish red setter wolfdog formerly known by the sobriquet¹ of *Garryowen* and recently rechristened by his large circle of friends and acquaintances *Owen Garry*. The exhibition, which is the result of years of training by kindness and a carefully thoughtout dietary system, comprises, among other achievements, the recitation of verse» [1, p. 465]. На фоново-этническом уровне интерпретации устанавливается поэтика «вторичного» онима, который воспроизводит фонетическую структуру СИ *Owen Garry* – полумифического ирландского короля III века [2, с. 894]. Таким образом, смена имён и экспликация преобразования *Garryowen* – *Owen Garry* в контексте эпизода, а также использование понятия «кинантропия» служит созданию пародийной ситуации: превращение собаки в человека.

Совмещение языкового и фоново-этнического уровней исследования «проявляет» полисемантическую СИ, обозначающую название праздника Our Lady of Mount Carmel / *Богородицы Кармельской*. Упоминание этого имени в эпизоде «Лестригоны» (lestrygonians) – воспоминание Блума о монастыре Транквилла (Tranquilla convent) – обусловлено намерением автора продемонстрировать интерес Блума к «языковым играм». Монастырь Транквилла под Дублином принадлежал ордену кармелиток [2, с. 845], однако герой по-иному расшифровывает его происхождение, связывая название праздника с апеллятивом «*карамель*»: «Our great day, she said. Feast of Our Lady of Mount Carmel. Sweet name too: *caramel*» [1, p. 230]. Парадоксальным образом доминирующим приемом поэтики онима оказывается паронимическое сближение *caramel* и *Our Lady of Mount Carmel* (языковой уровень интерпретации), с помощью которого

¹ Кличка (фр.).

актуализируется «уровень знания» Блума, неверно этимологизирующего имя.

С учётом фоново-этнических знаний сконструировано имя вымышленного лица в эпизоде «Cyclops», включённое в перечислительный ряд фельдмаршалов и полководцев, участвующих в битве при Фонтенуа: «We gave our best blood to France and Spain, the wild geese. Fontenoy, eh? And Sarsfield and O'Donnell, duke of Tetuan in Spain, and Ulysses Browne of Camus that was fieldmarshal to Maria Teresa». В списке имен исторических лиц появляется имя *Ulysses Browne of Camus* / *Улисс Браун из Камуса*, происхождение которого восходит к двум реальным СИ: Улисс Браун (1705-1757) – фельдмаршал в армии австрийской императрицы Марии Терезии; Джордж Браун из Камуса (1698-1792) – фельдмаршал в русской армии [2, с. 899]. Эти проприальные единицы становятся фонетическими источниками *Ulysses Browne of Camus*, поэтика которого реализуется с помощью словообразовательного приёма контаминации «имя Улисса Брауна + местопроживание Джорджа Брауна».

В ироническом контексте эпизода «Scylla and Charybdis» употребляется имя французской монахини ордена визитандинок святой Маргариты Марии Алакок (1647-1690, канонизирована в 1920 г.) [2, с. 832], которое предполагает наличие фоновых знаний читателей. Пародийно переосмысленное имя святой Марии Алакок появляется в речи шута и фигляра Быка Маллигана. «Buck Mulligan, his pious eyes upturned, prayed:

– Blessed *Margaret Mary Anycock*» [1, p. 302]. В оригинальном тексте имя *Anycock* основано на звукоподобию и рифмованности реальной и вымышленной онимной единицы, связанной с апеллятивными лексемами *any* «любой, всякий» [3, с. 27] и *cock* груб. «половой член» [3, с. 129].

Вообще имя автора французских романов для легкого чтения с дозволенною фривольностью Шарля Поль де Кока (1794-1871) обыгрывается во множестве контекстов «Улисса» (эпизоды «Calypso», «Sirens», «Cyclops», «Circe», «Penelope»), но любопытно, что Джойс относился к нему всерьез, дав ему в 1913 г. в заметках к пьесе такую лестную аттестацию: «Поль де Кок – несомненно потомок Рабле, Мольера и старой *souche gauloise* (галльского корня)» [2, с. 818]. В «Calypso» Мэрион обращается к Блуму: «Get another of Paul de Kock's. Nice name he has» [1, p. 96], намекая на созвучие имени писателя с лексемой *cock* «половой член». Постоянно возвращаясь к мыслям о неверности Мэрион, Блум в ресторане вспоминает утренний разговор с женой: «Smell of burn. Of Paul de Kock. Nice name he» [1, p. 401]. В потоке сознания Мэрион (эпизод «Пенелопа»), наполненного сексуальными фантазиями и эротическими ассоциациями, имя *Mr de Kock* / *мистер де Кок* этимологизируется как прозвище, иронически связанное с лексемами «*tube*» / «*прибор*»: «I wonder what kind is that book he brought me *Sweets of Sin* by a gentleman of fashion some other

Mr de Kock I suppose the people gave him that nickname going about with his *tube* from one woman to another» – «<...> интересно, что за книжку он притащил Прелести греха сочинение светского человека ещё какой-нибудь мистер де Кок верно ему за то дали прозвище, что шлялся со своим *прибором* от одной бабы к другой<...>» [2, с. 758]. Сексуальные фантазии Блума в эпизоде «Цирцея» предопределяют фонетическое обыгрывание имени *Леопольд Блум* – *Поль де Кок*: *Poldy Kock* / *Польди Кок* [2, с. 546], построенное на приеме контаминации уменьшительного имени *Леопольд* и фамилии *Кок* и паронимическом сближении *Польди* с *Поль де* (Кок).

Прием паронимазии оказывается ведущим при обыгрывании историко-культурного СИ – названии оперы «Роза Кастилии» (1857) ирландского композитора М.У. Уолфа (1808-1870). В эпизоде «Эол» Ленехан, один из сотрудников газеты «Фримен», задает загадку, которую никому не удастся разгадать: «Silence! What opera resembles a railwayline? Reflect, ponder, excogitate, reply». – «Внимание! Какая опера страдает хромотой? Думайте, напрягайтесь, соображайте и отвечайте» [2, с. 139]. Демонстрация использованного приема находится в следующем контексте, где Ленехан называет зашифрованное СИ и объясняет «технику игры», основанную на звукоподобии онимной (*The Rose of Castile* / «Роза Кастилии») и апеллятивных лексем («*rows of cast steel*» / «рожа, костыль»): «But my riddle! <...> What opera is like a railwayline? <...> – The Rose of Castile. See the wheeze? Rows of cast steel». – «А как же моя загадка? – сказал он. – Какая опера страдает хромотой? <...> – «Роза Кастилии». Уловили соль? Рожа, костыль» [2, с. 141].

Создание аллюзийных имен чаще всего направлено на актуализацию литературных фоновых знаний. Используя языковые средства и приемы, Джойс обыгрывает названия художественных произведений мировой литературы, имена персонажей, которые становятся источниками пародийных поэтонимов романа «Улисс». Герменевтическая интерпретация таких проприальных единиц базируется на выявлении приемов «игры с именами» (языковой уровень) и экспликации литературных протонимов исследуемых СИ (историко-филологический уровень).

Так, в эпизоде «Протей» присутствуют иронические имена мнимых лиц, выражающие насмешку Стивена над пустыми играми дяди Ричи, неудачливого дельца и юриста, оставшегося не у дел, но изображающего солидность и занятость: «He lays aside the lapboard whereon he drafts his bills of costs for the eyes of master Goff and master *Shapland Tandy* <...>» [1, p. 59] – «Откладывает дощечку, на которой составляет счета своих издержек, для глаз мистера Недотеппи и мистера *Тристрама Тэнди* <...>» [2, с. 42]. Антропоэтоним *Shapland Tandy* / *Тристрам Тэнди* представляет собой контаминацию реального имени ирландского революционера *Нэппери Тэнди* / *Napper Tandy* (1740-1803) и вымышленного персонажа *Тристрама*

Шенди (*Tristram Shandy*), героя романа Л. Стерна «Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентельмена» («*The Life and Opinions of Tristram Shandy Gentleman*») [2, с. 805]. Таким образом, аллюзийное имя свидетельствует об интертекстуальном подходе автора; языковым приемом создания аллюзии является контаминация, в основе которой лежит звуковое сходство производящих фамилий *Тэнди* – *Шенди*.

Явная отсылка к герою одноименной новеллы из сборника Вашингтона Ирвинга «Книга эскизов», проспавшему двадцать лет на холме среди гор, включена в поток сознания Блума (эпизод «Навзикая»): «*Rip van Winkle we played. Rip: tear in Henny Doyle's overcoat. Van: breadvan delivering. Winkle: cockles and periwinkles. Then I did Rip van Winkle coming back*». – «Мы разыграли Рип ванн Винкль. Рип – прицепили Хенни Дойлу репей. Ван – ванна у них в доме. Винкль – бутылка вина и бумажный куль. А в конце я представил возвращение Рипа ванн Винкля» [2, с. 408-409]. Однако историко-филологический уровень, с помощью которого устанавливается литературный источник поэтонима, представляет только *причину* использования СИ, предназначенного автором для языковой игры. Ведущими приемами обыгрывания в оригинальном тексте является фонетическое сходство имени *Rip* с английским апеллятивом, одно из значений которого (*rip* «разрыв, разрез» [3, с. 624]) актуализируется в контексте, и звуковая связь компонентов *van* и *Winkle* с рифмующимися лексемами *breadvan* (из *bread* «хлеб» и *van* «фургон» [3, с. 802]) и *periwinkle* (ср.: *cockles* бот. «куколь посевной» или зоол. «съедобный моллюск» [3, с. 129] и *periwinkle* бот. «барвинок малый» или зоол. «литорина (моллюск)» [3, с. 536]), из состава которых выделяются части антропоформулы. В русскоязычном варианте доминирующим оказывается паронимический эффект, актуализируемый с помощью аллитеративно-ассонансного повтора апеллятивных компонентов в СИ: *Рип* / *репей*, *ванн* / *ванна*, *Винкль* / *вино*, *куль*.

С помощью фонетического приема паронимазии актуализируется «круг чтения» Блума, который пытается вспомнить фамилию некоего *Пенроуза* (эпизод «Лестригоны»): «*What was the name of that priestylooking chap was always squinting in when he passed? <...> Pen something. Pendennis? My memory is getting. Pen ...? »* [1, p.231]. Протонимом «неправильного» имени является фамилия Пенденнис, заимствованная из известного романа Уильяма Теккерея «Пенденнис» (1850). Аллитеративное сходство СИ *Пенденнис* – *Пенроуз* (повтор слога *pen* / *пен*) объясняет ошибку Блума.

Как было указано выше, специфической особенностью «Улисса» является связь с «Одиссеей» Гомера, которая прослеживается в совпадении человеческого содержания центрального образа, заимствовании жанра (рассказ о странствии), общей конструкции и архитектонике произведения [2, с. 781]. Важным моментом пародийного соотношения становятся

смысловые параллели *Блум – Одиссей*, *Стивен – Телемак* и т.д. Однако соответствия гомеровских и джойсовых персонажей практически не касаются собственных имен (за исключением, разумеется, названий эпизодов). Тем не менее в некоторых случаях план «Одиссеи» становится актуальным при экспликации поэтики онимов. Так, например, в «Быках Солнца» Блум оказывается в родильном доме, главой которого является доктор Эндрю *Хорхорн* (*Horhorn*) – бог Гелиос эпизода. Аллюзия на гомеровского персонажа реализуется благодаря звуковой связи фамилии *Horhorn* с английской лексемой *horns* «рога» [2, с. 347], что в свою очередь должно вызывать ассоциацию со священными быками Гелиоса (вопреки предостережению Цирцеи, спутники Одиссеи перебили священных быков Гелиоса).

Гомеров план актуализирован также в эпизоде «Эол», где имя главной героини «Одиссеи» сперва вводится в исторический контекст: «You remind me of Antisthenes, the professor said, a disciple of Gorgias, the sophist <...>. He was the son of a noble and a bondwoman. And he wrote a book in which he took away the palm of beauty from Argive Helen and handed it to *poor Penelope*» [1, p.222]. Использование при ониме определительного слова – *poor Penelope* порождает еще одну историко-культурную параллель, основанную на противопоставлении английских лексем *poor* «бедная» – *rich* «богатая»: «*Poor Penelope. Penelope Rich*» [1, p. 222]. Это имя обозначает реальное лицо: Пенелопа Рич (ок.1562-1607) – муза творчества и героиня сонетов английского поэта сэра Филиппа Сидни (1548-1568) [2, с. 842]. Такая языковая и историко-культурная игра с «двойным» именем *Пенелопа* усиливает связь эпизода с Гомером. Симптоматично, что в эпизоде «Сцилла и Харибда» интертекстуальная связь с СИ *Пенелопа* продолжена воспроизведением изложенного сюжета с позиции Стивена Дедала: «Antisthenes, pupil of Gorgias, Stephen said, took the palm of beauty from Kyrios Menelaus' brooddam, Argive Helen, the wooden mare of Troy in whom a score of heroes slept, and handed it to *poor Penelope*» [1, p. 301]. – «Антисфен, ученик Горгия, – начал Стивен, – отнял пальму первенства в красоте у племенной матки Кюриоса Менелая, аргивянки Елены, у этой троянской кобылы, в которой квартировал целый полк героев, – и передал ее скромной Пенелопе» [2, с. 214.].

Вообще «Сцилла и Харибда», самый интеллектуальный эпизод «Улисса», насыщен литературными аллюзиями, в том числе и собственными именами, связанными с версией Стивена Дедала о биографии и творческой личности Шекспира. Имена-аллюзии создаются автором с помощью языковых приемов, которые несложно выявить и описать. Сложнее проинтерпретировать аллюзийный содержательный компонент вымышленного СИ, анализ которого требует высокой эрудиции и подготовленности читателя. Так, с помощью синтаксического приема

сращения образован вымышленный поэтоним *Rutlandbaconsouthamptonshakespeare* [1, p. 311], в основе которого лежат реальные антропонимы, обозначающие трех главных претендентов на авторство шекспировских пьес: Роджер Мэннерс, пятый граф *Ратленд*; Френсис *Бэкон*; Генри Райсли, третий граф *Саутхемптон*. Завершает это сложное онимное производное имя *Шекспир*. Герменевтический анализ антропоэтонима включает в себя исследование номинативной единицы на языковом (выявление приема сращения) и историко-филологическом (выявление историко-культурных источников имени) уровнях.

Итак, развертывание смыслов, заложенных в собственные имена, происходит по мере развития идейно-художественного содержания «Улисса». В основе создания поэтонимов находится онимизация апеллятивов; окказиональные проприальные единицы, образованные с помощью приема контаминации и т.д. Интерпретация поэтонимов на социолингвистическом уровне обусловлена социальной стратификацией общества: принадлежностью персонажей к различным социальным, политическим, экономическим, культурным и т.д. слоям общества; разным поколениям, вероисповеданиям и пр. Все это предполагает различие персонажей в сфере общения, которое реализуется в романе спецификой речи действующих лиц, в том числе использованием собственных имен различных разрядов. Выделение историко-филологического уровня обусловлено необходимостью интертекстуального анализа тех собственных имен, которые обладают статусом «вымышленности» – существования в текстах «иных художественных миров». Важной причиной герменевтического анализа собственных имен с позиции интертекстуальности является содержательная связь романа «Улисс» (и поэтонимов как его составных элементов) с ранними произведениями Дж. Джойса («Дублинцы», «Портрет художника в юности», «Герой Стивен»).

Список литературы

1. Joyce, James *Ulysses*. – Published by David Campbell Publishers Ltd., London. – 1992. – 1084 p.
2. Джойс, Дж. Улисс : Роман / Джойс Дж; пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2006. – 992 с.
3. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер, В. Л. Дашевская, В. А. Каплан и др. – 7-е изд., стереотип. – Москва : Рус.яз., 2000. – 880 с.

Бартенева Виктория Георгиевна, старший преподаватель кафедры английского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк

УДК 372.881.161.1

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В
РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦИКЛА ПРОГРАММЫ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

А. С. Бахтина

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: anastasiya-bahtina1998@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме использования историко-лингвистического комментирования при разработке индивидуальных проектов студентами среднего профессионального образования. В работе охарактеризованы различные варианты использования данного вида комментирования в обучении русскому языку, предложена тематика индивидуальных проектов, рассмотрены возможности применения проектных технологий с использованием историко-лингвистического комментирования.

Abstract: the article is devoted to the problem of using historical-linguistic commenting in the development of individual projects by students of secondary vocational education. In the work, various options for using this type of commenting in teaching the Russian language are described, the topics of individual projects are proposed, the possibilities of using design technologies using historical and linguistic commenting were considered.

Ключевые слова: русский язык, проектные технологии в обучении русскому языку, историко-лингвистическое комментирование, среднее профессиональное образование

Keywords: Russian language, design technologies in teaching the Russian language, historical-linguistic commenting, secondary vocational education

В среднем профессиональном образовании (на базе основного общего образования) дисциплина «Русский язык» изучается на 1 курсе в рамках общеобразовательного цикла. В течение года студенты осваивают курс русского языка, изучаемый в 10-11 классах средней общеобразовательной школы.

Особой формой организации деятельности обучающихся по русскому языку является учебный курс «Индивидуальный проект», развивающий у студентов навыки целеполагания и контроля.

ФГОС СПО не определяет конкретные формы реализации индивидуальных проектов. В пункте 1.11 стандарта лишь отмечается, что при разработке учебной программы образовательная организация должна основываться на требованиях ФГОС среднего общего образования [4].

Студенты СПО на 1 курсе должны выполнять индивидуальные проекты так же, как и обучающиеся старших классов средней школы.

В Борисоглебском филиале ФГБОУ ВО «ВГУ» есть краткие рекомендации по реализации индивидуального проекта в рамках общеобразовательного цикла программы подготовки специалистов среднего звена, одобренные Научно-методическим советом вуза (протокол № 9 от 4 июля 2022 года) [2].

Для организации проектной деятельности обучающихся нами были предложены следующие темы индивидуальных проектов (они могут реализовываться на 1 курсе СПО): «Молодежный сленг и жаргон в речи студентов», «СМИ и культура речи», «Из истории фразеологизмов», «Использование устаревших слов в современной жизни», «Из истории словарных слов». Результатом индивидуальной проектной деятельности может быть как письменная работа в виде эссе, реферата, сообщения, так и мультимедийные продукты, гипермедиа. Рассмотрим особенности реализации некоторых проектов.

Индивидуальный проект на тему «Из истории словарных слов» представляет собой исследовательскую деятельность, целью которой является изучение правописания, произношения, особенностей заимствования и семантики словарных слов. Основой для работы студента является учебник под редакцией Н. А. Герасименко «Русский язык: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования», в котором содержится «Словарь правильного написания и произношения трудных слов». Задачи студента – выявить слова, которые вызывают трудности в правописании и употреблении (в силу непонимания происхождения и семантики слова); с помощью историко-лингвистического комментирования составить фрагмент словарной статьи для словаря трудных слов.

Процесс историко-лингвистического комментирования предполагает толкование лексического значения и описание происхождения каждого слова с помощью словарей, например толкового и этимологического (словарь С. И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой, словари на сайте «Грамота.ру»). Важным этапом является работа с этимологическим словарем, например, онлайн-словарем Н. М. Шанского и Т. А. Бобровой, словарем М. Фасмера и др.

В результате проделанного исследования студент должен составить комментарий к слову, вызывающему трудности в правописании и употреблении.

Приведем примеры.

АБИТУРИЕНТ – 1. Выпускник средней школы (устар.); 2. Человек, поступающий в высшее или специальное учебное заведение [3]. Слово немецкого происхождения (abiturient). В переводе оно обозначает «сдающий

выпускные экзамены», а в родительном падеже (*abiturientis*) «собирающийся уходить», потому что образовано от глагола *abire*, что переводится как «уходить» [7]. Именно поэтому в толковом словаре еще сохраняется значение «выпускник средней школы», но в настоящее время оно является устаревшим. Актуальным является второе значение, тесно связанное с первым.

МАЙОНЕЗ – соус из растительного масла, уксуса, яичного желтка и различных приправ [3]. Слово французского происхождения (*mayonnaise*). До сих пор ученые спорят о возникновении данного слова. По одной из версий, слово «майонезный» (соус) является прилагательным, образованным от имени собственного, а именно от названия города Маон на Балеарских островах, где и был придуман всеми любимый соус [5].

ЧЕРЕСЧУР – то же, что слишком [3]. Слово исконно русское, образовано сращением слов «через» и «чур», что буквально обозначает «через край», где «чур» – это «рубеж, черта, край» [7].

В качестве продукта в данном индивидуальном проекте может выступать мини-словарь трудных слов. В ходе обучения преподаватель может провести тестирование студентов с последующим знакомством с созданным словарем. Результаты тестирования можно отразить в виде диаграммы, на которой будет видно, какие слова вызвали больше затруднений, а какие – меньше.

Индивидуальный проект «Молодежный сленг и жаргон в речи студентов» предполагает следующие этапы работы.

1. Анализ современного молодежного сленга: какие слова используются чаще всего, что они обозначают, каково их происхождение.

2. Опрос студентов 1 курса, обучающихся в рамках среднего профессионального обучения.

3. Создание стенгазеты на тему «Молодежный сленг и жаргон».

Первый этап работы предполагает анализ современных СМИ, например, группы в социальной сети «ВКонтакте», а также анализ современных онлайн-словарей молодежного сленга и жаргона.

Приведем примеры:

Вайб – определенное эмоциональное состояние, возникающее при общении с кем-либо, атмосфера, настроение, создаваемое в каком-либо месте [6]. Слово происходит от английского *vibe*, что в переводе означает «вибрация, атмосфера, настроение».

Краш – человек, который сильно нравится. Слово происходит от английского *crush*, что переводится как «влюбленность» [6].

Хайп – 1. Известность. 2. Шум, бурное обсуждение какого-то поступка известного человека [6]. Слово заимствовано из английского языка, *hype* обозначает «шумная реклама; раскрутить, раздуть».

Второй этап – опрос студентов 1 курса. Вопросы теста предполагают развернутый ответ. Приведем фрагмент опросника:

1. Что, на ваш взгляд, значит «бабушку лохматить»?
2. Что значит выражение «в ящик глядеть»?
3. Как вы думаете, что обозначает слово «агриться»?
4. «Буллить» – это...
5. Что такое «варик»?
6. «Жиза» – что это?

Собрав все данные, студент анализирует полученные результаты и оформляет их в виде диаграммы, на которой наглядно будет видно, насколько обучающиеся знают слова и выражения современного жаргона и сленга.

Третий этап – создание стенгазеты, содержанием которой являются изученные при написании проекта слова с книжными эквивалентами и призывом говорить на современном русском литературном языке.

Индивидуальный проект «Из истории фразеологизмов» по принципу организации схож с первым рассмотренным проектом, но его сложность в том, что нужно изучать происхождение целых фраз.

Основой для изучения происхождения фразеологизмов являются результаты опроса студентов 1 курса. От респондентов требуется ответить на два вопроса: «Назовите 5 фразеологизмов, которые вы часто используете / когда-то слышали», «Что, на ваш взгляд, этот фразеологизм обозначает?». Далее студент, выполняющий индивидуальный проект, собирает данные опроса и оформляет в виде диаграммы, в которой отражена частота использования тех или иных фразеологизмов.

Затем все фразеологизмы, полученные в результате опроса, обучающийся изучает и составляет историко-лингвистический комментарий к ним. Приведем несколько примеров:

БАБУШКА НАДВОЕ СКАЗАЛА – неизвестно, как будет, неясно, что ожидать. Фразеологизм образован усечением двух пословиц: «Бабушка гадала, да надвое сказала»; «Бабушка надвое сказала: либо дождик, либо снег, либо нет» [1].

КАК В ВОДУ КАНУЛ – бесследно исчез, скрылся из виду. В составе фразеологизма использовано устаревшее слово «кануть» – быстро погрузиться в воду, пойти ко дну» [1].

КАК БУДТО МАМАЙ ПРОШЕЛ – беспорядок, разруха. Фразеологизм имеет исторический характер: Мамай провозгласил себя ханом Золотой Орды, совершал набеги на Русь, потерпел поражение в Куликовской битве в 1380 году. Из-за разрушительных набегов закрепил за собой негативную характеристику [1].

По итогам проекта студент оформляет результаты работы в виде мультимедийной презентации.

Индивидуальный проект направлен на формирование коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления, навыков проектной деятельности, самостоятельности в применении приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач [4].

Перспективой таких индивидуальных проектов является расширение рассмотренных тем в рамках запланированных курсовых работ.

Список литературы

1. Большой фразеологический словарь русского языка. – URL : <https://rusphrase-dict.slovaronline.com/> (дата обращения : 22.02.2023)
2. Краткие рекомендации по реализации индивидуального проекта в рамках образовательного цикла программы подготовки специалистов среднего звена. – URL : https://bsk.vsu.ru/docs/sveden/education/2022/DO-OFO-2022/Metod_IndProekt.pdf (дата обращения : 16.02.2023)
3. Ожегов, С. И. Толковый онлайн-словарь русского языка. – URL : <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (дата обращения : 18.02.2023)
4. Приказ от 17 мая 2012 г. № 414 Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения : 21.02.2023)
5. Семёнов, А. В. Этимологический онлайн-словарь русского языка. – URL : <https://lexicography.online/etymology/semyonov/> (дата обращения : 21.02.2023)
6. Словарь молодежного сленга. – URL : <https://slang.su/> (дата обращения : 22.02.2023)
7. Шанский, Н. М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. – URL : <https://lexicography.online/etymology/shansky/> (дата обращения : 21.02.2023)

Бахтина Анастасия Сергеевна, магистрант 2 курса технологического педагогического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, г. Борисоглебск

УДК 821.161.1

**ОБРАЗНАЯ СИСТЕМА РАССКАЗА ИВАНА БУНИНА
«ПТИЦЫ НЕБЕСНЫЕ»**

О. В. Богданова, М. Лю

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена»;

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
e-mail: olgabogdanova03@mail.ru, 1048795611@qq.com

Аннотация: в статье внимание обращено не только на образ центрального героя повествования, странника Луки, «птицы небесной», но и образ «безымянного» персонажа студента Воронова. Прослежена «птичья» символика парных образов, в сопоставлении друг с другом эксплицирующих важнейшие грани характеров персонажей. Выявлены образные ряды, поддерживающие смысловой контекст рассказа Бунина, установлены значимые переключки с произведениями фольклора.

Abstract: in the article attention is paid not only to the image of the central character of the narrative, the wanderer Luke, the “bird of heaven”, but also the image of the “nameless” character of the student Voronov. The “bird” symbolism of paired images is traced, precisely in comparison with each other explicating the most important facets of each of the characters. The figurative series supporting the semantic context of Bunin's story are revealed, significant comparisons with the works of folklore are established.

Ключевые слова: И. Бунин, «Птицы небесные», система образов, композиция, символика, фольклор, варианты.

Keywords: I. Bunin, «Birds of Heaven», image system, composition, symbolism, folklore, variants.

Среди тех исследователей, которые касались текста рассказа Ивана Бунина «Птицы небесные», можно назвать немногих, среди них имена А. Нинова [13], Е. Полтавец [14], К. Галай [5], А. Боловиной [2], И. Гнездилова и В. Яковлевой [6]. В основном исследователи сосредоточивали внимание лишь на отдельных аспектах анализа — в частности, на образе птиц в прозе Бунина. Целостному анализу рассказ «Птицы небесные» прежде не подвергался.

Несомненно, что прежде всего внимание привлекает название рассказа. Если первоначальный заголовок «Беден бес» (сборник «Знание», 1909) представлял собой усечённую простонародную паремическую формулу «Беден бес – на нем креста нет» [7, с. 31], то название «Птицы небесные», появившееся уже в 1927 году, порождает аллюзию к Библии. Евангелие от Матфея: «Взгляните на птиц небесных: они ни сеют, ни жнут, ни собирают в житницы; и Отец ваш небесный питает их» (Мтф. 6: 26).

Смена названия с очевидностью влечет за собой коррекцию идейного ракурса рассказа –библейский претекст метафоризирует содержание и заставляет искать в нем символические смыслы, образы и мотивы. Несомненно, первыми в этом образно-символическом ряду оказывается образ *птиц* (*птиц небесных*).

На первый взгляд кажется, что образ *птиц небесных* связан исключительно с образом нищего и убогого странника Луки, о чём, как правило, и пишут современные исследователи [2; с. 14]. Герой-богомolec холодным зимним вечером бредёт по заснеженной дороге в Знаменский монастырь, чтобы найти там приют и ночлег, но замерзает по пути, не достигнув цели («на знаменской дороге лежит в снегу мертвое тело» [4, с. 345]). Образ «птиц небесных», несомненно, ориентирован на восприятие судьбы нищего больного странника, по сути юродивого («дурачок», «бродяга по святым местам» [4, с. 340]), и его бессмертной души, безвременно взлетевшей к небесным высям. Образ *душа-птица* традиционен как в целом для мировой литературы, так и для русской ментальности и русского фольклора в частности.

Образ богоугодного странствующего нищего со всей очевидностью несет на себе отсвет библейской мифологемы «птицы небесные». Его образ маркирован рядом характерологических черт и семантически значимых признаков. Прежде всего имя героя – Лука («Звать-то? Звали Лукой...» [4, с. 343]).

Во-первых, имя Лука означает «свет» [17, с. 224], что напрямую связано с его «небесной» сущностью (как известно, в XIX веке значение имени обязательно учитывалось при крестинах и считалось, что оно осеняет весь жизненный путь его носителя) [3; 8; 12]. Не меньшую значимость имя героя несет и в литературном произведении [10; 11; 15; 16; 18; и др.]. По утверждению Ю. Тынянова, «в художественном произведении нет неговорящих имён» и «"говорят" имена по-разному» [19, с. 254].

Во-вторых, несомненно, при возникновении в тексте рассказа «Птицы небесные» имени героя Лука естественным образом в сознании актуализируется и имя евангелиста Луки. То есть имя героя оказывается по-тыняновски «говорящим», «по-разному» говорящим и своими различными гранями связанным с библейскими мотивами и ассоциациями.

Внешний облик героя, бредущего по дороге, нищего и убогого, больного и сирого, моделирует образ «бродяги по святым местам» [4, с. 340], пилигрима, ранее уже появлявшийся в стихах Бунина («Пилигрим», 1908). Семантически значимым при этом оказывается сам тип организации наррации – т. н. «путевой» сюжет, изображение героя-странника, героя-путника, идущего по дороге (дороге в Знаменское и – шире – дороге его жизни). Как известно, герой-странник, герой-путешественник – один из самых знаменательных типов литературного персонажа в русской прозе

XIX века [15, с. 181-210] (без сомнения, и в произведениях Бунина [см. об этом: 1]).

Ряд эпитетов, которые обрисовывают портрет странника Луки, показателен: «зипунишка» «старый» и «заплатанный», «костыль», «самодельная шапка с наушниками и назатыльником, мехом внутрь», «склоненная голова», «бледное и изможденное, простое и печальное» лицо [4, с. 340–341]. Буниным создается узнаваемый образ странника-пилигрима, весьма типичный для литературных проекций. Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов («зипунишка») придает портрету странника еще более щемящую «малость» и «мелкость» — «маленький человечек», именно так изначально номинирован герой. Можно предположить, что подобным определением Бунин словно бы встраивает образ Луки в ряд «маленьких людей» русской классической литературы — «маленьких героев» А. Пушкина, Н. Гоголя, Ф. Достоевского и др.

Малость героя дополняет физическое состояние, которое избирает Бунин для его портретирования (болезнь): «По вытянутой шее и склоненной голове, по тому, как он отставил костыль, опершись на него обеими руками, видно было, что кашель затяжной, мучительный» [4, с. 340–341]. «Святой бродяга» тяжело болен и почти лишен сил. Неслучайна мысль второго героя рассказа «Птицы небесные» при взгляде на Луку: «...ноги тонки и слабы, онучи тонки и стары, лапти разбиты, велики... И как это он ухитрится ходить по такому морозу?» [4, с. 341]. Почти точный повтор — «тонки и слабы», «тонки и стары» — *истончает* связь этого героя с миром, усиливает впечатление его уже почти осязаемой надмирности.

Исследователи правы, когда проецируют образ «птиц небесных» на образ бунинского Луки, чья душа, подобно птицам, взлетела к небу. Между тем образ «птиц небесных» связан не только с образом странника, но и (как это ни странно на первый взгляд) с образом героя-студента. Примечательно, что фамилия второго героя, студента, «по-птичьи» характерологична — персонаж-студент носит фамилию *Воронов*. Можно предположить, что «птичья» фамилия, которой наделяет автор героя, не случайна, но семантически значима и выбрана для него преднамеренно.

Как известно, в славянском фольклоре образ ворона отчетливо маркирован и сопровождается самыми «тяжёлыми» характеристиками. По народным представлениям, ворон причастен «нечистой силе», он связан с загробным миром, с миром мёртвых. Уже только чёрный окрас оперения ворона наводит на «чёрные» мысли, заставляет видеть в его образе некую зловещую сущность. В народе ворона всегда почитали за ум, разумение, мудрость, но в фольклорных сказках ворон олицетворяет тёмные силы, нередко выступает вестником несчастий или близкой смерти. Ворон, как правило, оказывается в свите Бабы-яги, Кощея и прочей нечисти. В крике ворона народ слышит слово «смерть». Значение образа-символа

многозначно и многогранно, но в основном и главном образ ворона вбирает в себя семантику отрицательно-негативную, зловещую и пугающую [9, с. 184–186].

Учитывая «тёмную» этимологию образа ворона, нетрудно понять, что в рассказе «*Птицы небесные*» фамилия героя *Воронов* имплицитно должна сформировать противостояние, маркирующее (взаимо)отношения странника Луки и студента.

На первый взгляд кажется, что студент сочувствует страннику Луке, кажется, он готов помочь «божьему человечку», предлагает ему полтинник, тревожится о его судьбе зимней выюжной ночью. Между тем очевидно и другое – студенту Воронову малосимпатичен нищий странник, он не верит ему, первоначально видит в нем лукавого обманщика, наделяет Луку самыми обидными определениями-характеристиками.

Как ни странно, позиции героев в рассказе *исходно* противоположны: Бунин как будто бы «сближает» героев (по сюжету студент приближается к нищему, стоящему на мосту; позже догоняет его на дороге), но подспудно автор «разводит» их, не акцентируя на этом особого внимания. Уже в пейзажной картине, открывающей рассказ, прозаик противопоставляет «сторону» Воронова и «сторону» Луки. «...оконца изб и кресты церкви на *противоположной* вороновской *стороне* еще горели лучистым золотом» [4, с. 340]. В пейзаже изначально ощутимо противоположение — «вороновской стороны», темной, теневой, холодной («*темнели* сосны палисадника», «*дым из труб* дома поднимался в *чистое*...> *небо*», «*черная, густая* зелень елок в вороновском палисаднике», «*мертвеющие сизые* крыши усадьбы» [4, с. 340, 342]), и «лучистого золота» церкви, куда направляется Лука-свет, лучистого «горения» и тепла. (NB: на стороне Луки сельские дома с *оконцами* — форма слова и его уменьшительный суффикс порождают ощущение теплоты и уюта, авторской симпатии и нежности к этой «стороне»).

В отличие от Луки, молодой герой рассказа не имеет имени собственного, он безымянен – он представлен как *студент Воронов* [4, с. 340]. Антропомастика в данном случае словно бы внешняя, сторонняя, ослабленная. Личностное начало, могущее быть обретенным персонажем посредством его персонального имени, растушеёвывается или даже обнуляется. Есть социальный статус, есть фамилия, но нет имени *собственного*.

Может показаться, что социальный статус «студент» имеет положительную аксиологию.

«– Я вот на доктора учусь, доктором, значит, буду... Понимаешь?

– Дело хорошее... Как не понимать...» [4, с. 342].

Оценка добросердечного Луки – *дело хорошее*. Однако применительно к безымянному персонажу последнее утверждение либо нивелируется,

либо вызывает сомнение. Герой-доктор, казалось бы, должный сочувствовать больным людям, исходно не верит страннику, подозревает его в обмане: «Студент сбежал к мосту, – он [Лука] все кашлял.<...>видно было, что кашель затяжной, мучительный. Но, должно быть, *притворный*: верно, что был дурачок, бродяга по святым местам, и, верно, он заметил барина...» [4, с. 340].

Герою-студенту представляется, что кашель Луки вызван не хворью, а желанием получить от барина монету, искусственно и искусно вызвать барское сочувствие демонстрацией болезни, кашля. Причем Бунин так описывает мысли студента Воронова, что читателю-реципиенту очевидно: будущий доктор несколько не сомневается в своем представлении о *лукавом* нищем. Неслучайны вводные слова «верно», повторенные дважды и настойчиво. Герой-студент словно бы *уверяет* себя в этом суждении – «верно», «верно» [4, с. 340]. Нельзя сомневаться, что для тонкого стилиста Бунина выбор именно этого вводного слова концептуально значим: вместо «сомнительных» *вероятно*, *возможно* как синоним и заместитель используется «утвердительное» *верно*.

Примечательно, как мысленно именует (т.е. характеризует) студент нищего странника. В несобственно-прямой речи (от автора) он видится герою «маленьким человечком», чуть позже он назван героем «дурачком», а к концу рассказа и еще более грубо и жестко – «дикарем» [4, с. 344] и «чёртом» [4, с. 345]. В последнем случае речь, несомненно, идет о междометном восклицании («Замерзнет, *чёрт!*» – с сердцем подумал студент про нищего [4, с. 345]), но Бунин ставит лексему «чёрт» в такую позицию, что она легко проецируется и на образ Луки-героя. Любой поступок и суждение Луки вызывают однозначно негативную реакцию студента-барина: «*Глупо*, – сказал он» [4, с. 342].

Противоположна и поведенческая доминанта героев. Если настрой и поведение студента Воронова отличаются «бодростью», заметим: «*деланной* бодростью» [4, с. 341]: герой «сбежал...», «крикнул...» [4, с. 340], то Лука, наоборот, медлителен и спокоен: «...*медленно* побрёл...»; «Чёрные глазки глядели со странным *спокойствием*» [4, с. 341].

Весь облик нищего богомольца Луки необычен для студента Воронова. Автор трижды (четырежды) повторяет: «*Необычна* была <...> аккуратность, с которой лежали мешки за его спиной. *Необычен* и зипунишка, старый, но тщательно заплатанный. И уже совсем *необычно* было лицо...» [4, с. 341]. И необычность героя для молодого барина видится ему именно в том спокойствии и той простоте, с которыми говорил, двигался, ощущал себя Лука. Казалось, что всё в нем «*неожиданно просто*» [4, с. 341].

Примечательно, что герой студент у Бунина полон вопросов. С одной стороны, может показаться, что это психологический признак молодости,

который придает автор образу юного барина, демонстрируя его желание всё (у)знать. Вся речь молодого персонажа исполнена (перенасыщена) вопросами: «Застыл, старик? <...> Дальний? <...> Давно удушье-то? <...> Селитру не жёг? <...> А ночевать-то где ноне будешь? <...>» (и др.) [4, с. 340–342]. Однако, с другой стороны, обилие вопросов студента несёт в себе и иные смысловые коннотации: вопросы становятся признаком незнания и неопытности молодого человека. Его неумения разбираться в людях, в ситуации, в жизни. Последнее выразительно показано в восприятии студентом внешности Луки: он для него то «старик», то «подросток лет под сорок», то «дядя» [4, с. 341]. Или в эпизоде, когда студент советует нищему использовать от кашля селитру: нищий внешне как будто бы покорно соглашается с будущим доктором («Это можно. Деньги не велики» [4, с. 342]), но при этом «не придав, видимо, ни малейшего значения селитре» [4, с. 342]. Бунин не объясняет причину невнимания странника к совету студента, но за его равнодушием ощутим и опыт жизни (вероятно, он уже многое перепробовал в своей жизни), а может быть, понимание неизбежности собственной обреченности. В любом случае за спокойной реакцией Луки ощутим некий жизненный опыт, которого у студента явно нет. Опыт жизни противопоставлен лекционному знанию, причём у Бунина явно не в пользу последнего. Заметим, натуральный *перец*, который в борьбе с кашлем использовал Лука, противопоставляется Буниным химической *селитре*, рекомендованной студентом-медиком.

Всякий раз задавая страннику вопрос, молодой человек внутренне уже предполагает, каким будет ответ. Однако каждый раз он обманывается. Видя «тонкую» и «плохую» «одежу» нищего, студент спрашивает, озяб ли странник, и полагает, что ответ будет «да». Однако ответ другой. «*Нет*, – ответил он<...> Застыть не застыл...» [4, с. 341]. Слыша, что нищий бредет в далёкое Знаменское, студент удивляется: «Но ведь ты туда к свету со своей ходьбой придешь!» (NB: !). «Мне спешить некуда, – ответил нищий и так просто, что студент слегка *смешался*» [4, с. 342]. На вопрос: «Побор в мешках-то?» – «святой бродяга» несогласно восклицает: «Ну, побор! [= *нет*] Добришко...» [4, с. 342]. Позиции героев ни в едином «вопросе» не совпадают. Даже в ситуации «одаривания» нищего («Ну-ка вот тебе полтинничек» [4, с. 343]) герой барин ожидает иной реакции: «Студент ждал великой радости, но поблагодарил нищий довольно *спокойно* <...>» [4, с. 343].

Молодой герой-студент, как ему кажется, знает практически всё: что лучше, что хуже, что дальше, что ближе, что полезнее, что глупее. Он легко подразделяет мир (= жизнь) на разные и четко очерченные половинки. Тогда как странник Лука принимает жизнь всецело, во всех её проявлениях. Холод, нищета, дальняя дорога, болезнь не пугают его. Он готов к любому исходу: «Ночевать везде можно...» [4, с. 342].

В заключительной части рассказа становится особенно очевидно, что если простой и убогий нищий у Бунина имплицитно сравнивается с «птицей небесной», то материалистически настроенный герой-студент соотносится с пугающей «темной» птицей вороном, с предвестием беды, несчастья, смерти. Именно так и происходит в рассказе – материализм и прагматизм студента-медика Воронова не спасли Луку («свет») от смерти. Единственное, на что готов был студент, – по-вороньи «накаркать»: «Да ведь замёрзнешь!» [4, с. 343] и «Да скажи, как поминать тебя» [4, с. 343]. Его знание оказалось не пророчески дружеским, товарищеским, обнадеживающим, спасительным, но прогностически, диагностически угрожающим и неизбежным.

Таким образом, завершая наблюдения над текстом рассказа Бунина «Птицы небесные», можно сказать, что фольклорная стихия, в данном случае слитая со стихией религиозного мироощущения, позволяла писателю тоньше и поэтичнее выразить семантически значимые акценты рассказовой наррации. Народная точка зрения, особенно обострившаяся в годы парижской эмиграции, выходила в его текстах на передний план, эксплицированная обращением к русскому фольклору, в прежнем жизненном опыту и знанию, обретенному писателем с ранней юности в пределах отечества. Чуткость к народному фольклору помогала Бунину и в ситуации эмиграции аксиологически точно и корректно выражать собственную точку зрения, выверять ее в согласии с опытом, обретенным на родине.

Список литературы

1. Богданова, О. В. «Темные аллеи» и другие рассказы Ивана Бунина / О. В. Богданова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 300 с.
2. Боловина, А. И. Религиозно-символическая семантика образов птиц в поэзии Г. Гессе и И. Бунина / А. И. Боловина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3 (45) : в 3 ч. – Ч. III. – С. 36-39.
3. Булгаков, С. Н. Философия имени / С. Н. Булгаков. – Париж : YMCA-press, Сор., 1958. – 278 с.
4. Бунин, И. А. Собрание сочинений: в 9 т. / И. А. Бунин. – Москва : Художественная литература, 1965. – Т. II. Повести и рассказы. 1890–1909. – 527 с.
5. Галай, К. Н. Зооморфные образы в произведениях И. Бунина (цикл «Темные аллеи») / К. Н. Галай // Дискуссия. – Сер. Филологические науки. – 2014. – № 5 (46). – С. 134-137.
6. Гнездилов, И. А. Духовные искания героев в рассказах И. А. Бунина / И. А. Гнездилов, В. Ю. Яковлева // Молодой ученый. – 2021. – № 3 (345). – С. 407-409.

7. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : Русский язык, Медиа, 2004. – 814 с.
8. Доброхотов, А. Л. Мир как имя / А. Л. Доброхотов // Логос. – Москва, 1996. – Вып. 7. – С. 47-61.
9. Иллюстрированная энциклопедия символов / сост. А. Егзаров. – Москва : Астрель, АСТ, 2003. – 723 с.
10. Карпенко, Ю. А. Имя собственное в художественной литературе / Ю. А. Карпенко // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. – 1986. – № 4. – С. 34-40.
11. Кормилов, С. И. Имена, отчества и фамилии литературных персонажей: к проблеме изучения / С. И. Кормилов // Литературные произведения XVIII–XX веков в историческом и культурном контексте. – Москва : Изд-во МГУ, 1985. – С. 160-178.
12. Лосев, А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 269 с.
13. Нинов, А. Бунин в «Знании» / А. Нинов // Русская литература. – 1964. – № 1. – С. 184-200.
14. Полтавец, Е. Ю. Лев Толстой и Иван Бунин – «птицы небесные» русской литературы (2015) / Е. Ю. Полтавец. – URL: <http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/poltavec-lev-tolstoj-i-ivan-bunin.htm> (дата обращения : 18.02.2023)
15. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 2-е. – Москва : Академический проект, 2001. – 989 с.
16. Тименчик, Р. Д. Имя литературного персонажа / Р. Д. Тименчик // Русская речь. – 1992. – № 5. – С. 25-27.
17. Тихонов, А. Н. Словарь русских личных имен / А. Н. Тихонов, Л. З. Бояринова, А. Г. Рыжкова. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 736 с.
18. Тумаркина, Л. М. Антропонимика и проблема понимания художественного текста / Л. М. Тумаркина // Теория и практика литературоведческих и лингвистических исследований. – Москва : Изд-во МГУ, 1988. – С. 79-83.
19. Тынянов, Ю. Литературный факт / Ю. В. Тынянов // Тынянов Ю. Поэтика. История литературы. Кино. – Москва : Наука, 1977. – С. 253-254.

Богданова Ольга Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник НИИ образовательного регионоведения ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург.

Лю Миньцзе, аспирант кафедры русского языка и литературы ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет», г. Владивосток.

УДК 37.02

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ (ФИННО-УГРЫ СЕВЕРО-ЗАПАДА)

И. С. Богданов

магистрант 2 курса

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

e-mail: ivan-bogdanov-97@mail.ru

Аннотация: рассматриваются вопросы формирования этнокультурных ценностей и практика их закрепления в рамках домашнего семейного воспитания. Показано, что процессы выработки этнокультурных ценностей внутри семьи продолжают в течение всей жизни, начиная с быта, религии, своеобразной пищи, самобытной одежды и др. Выделены три этапа в процессе этнокультурного воспитания личности (информационно-познавательный, эмоционально-ценностный, опытно-деятельный), прослежена их реализация в процессе семейного воспитания.

Abstract: the issues of the formation of ethno-cultural values and the practice of their consolidation in the framework of home family education are considered. It is shown that the processes of developing ethno-cultural values within the family continue throughout life, starting with everyday life, religion, peculiar food, original clothing, etc. Three stages in the process of ethno-cultural education of a person are identified (informational-cognitive, emotional-value, experimental-active), their implementation in the process of family education is traced.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, этапы освоения этнокультуры, роль семьи, финно-угры Ленинградской области.

Keywords: ethno-cultural identity, stages of ethnoculture development, the role of the family, finno-ugrians of the Leningrad region.

Очевидно, что национальная идентичность не является врождённым свойством [11; 12; 14; 15]. Этнокультурная идентичность формируется в результате осознания общности в рамках культуры, истории, языка определённой группы людей и вырабатывается постепенно, поэтапно, через вхождение человека в социум посредством разных контекстов (семья, первичная группа, профессиональная группа, государство и т.д.). На каждом из уровней у человека вырабатываются различные формы этнического самоотнесения, но очевидно, что в плане формирования этнокультурной идентичности первостепенную и исходную роль, несомненно, играет семья. Особенно важным это оказывается для малочисленных народов России, в т.ч. для финно-угорских народов Ленинградской обл. (вепсы, водь, ижора).

В рамках семьи ребенок получает первую информации о себе как о представителе своего народа, этноса, как носителя национальной культуры, хранителе собственной идентичности. На родителях лежит обязанность воспитания и формирования в детях чувства и осознания своей национальной уникальности. Но каковы пути формирования национальной идентичности в семье?

На наш взгляд, процесс воспитания чувства национальной идентичности ребенка в семье является двусторонним и, как правило, включает в себя обе составляющие, вбирает в себя интенции как бессознательные, так и сознательные. С одной стороны, родители уже с первых дней жизни ребенка начинают ухаживать за ним, вырабатывать в нем первоначальные жизненные навыки, в самом широком смысле – *воспитывать*, с другой стороны, сам быт семьи, в котором появился ребенок, семейный уклад, отношения в семье, даже характер взаимодействия родителей и детей являются отражением существующих национальных (изначально семейных) традиций. Порой даже процесс появления ребенка на свет отчасти носит «этнический» характер – до сегодняшнего дня роды могут проходить в различных условиях, с участием квалифицированных докторов или повивальных бабок, с обязательным присутствием или непременным отсутствием отца. Другими словами, даже на раннем этапе появления и ухода за младенцем человек невольно оказывается в сфере проявления особенностей национальной культуры, влияния на него ее устоев, законов этнической самобытности. В дальнейшем семья неизбежно оказывается объектом подражания ей взрослеющей личности.

Специалисты в разных областях науки по-разному подходят к процессу воспитания личности и формирования ее этнокультурной идентичности. Для нашего исследования мы изберем три слагаемые этнокультурного воспитания, предложенные С. А. Козловой [9]. С ее точки зрения, в процессе этнокультурного воспитания личности на раннем этапе следует выделять три ступени: 1) информационно-познавательный, 2) эмоционально-ценностный, 3) опытно-деятельный.

В семье национальная идентичность начинает вызревать внутри культурных традиций и идеалов, воспринятых семьей у своего народа, и здесь первым и главным, несомненно, является *язык*. По мнению ученых, «язык занимает особое место в ряду основных компонентов этноса и рассматривается как один из важнейших факторов формирования этнической идентичности» [1]. В. В. Виноградов называл язык первейшей «иерархической целостностью» [3, с. 76–80] в этновоспитании. По мнению ученых, связь языка с этнической общностью «...является исторически наиболее ранней, естественной и устойчивой» [8, с. 157].

Язык отражает общечеловеческие реалии, в атмосфере которых живет каждый человек, неизбежно вбирает универсальные понятия. Но отдельный национальный язык с неизбежностью фиксирует и те этнокультурные понятия, которые присущи только этому народу. Неслучайно, что в каждом языке существуют т.н. «непереводимые» слова, которые либо не имеют аналогов в языке-корреспонденте, либо выражают эмоцию, которая несвойственна другому этносу. Так, например, известно, что в русском языке существует слово «снег», в вепсском – *lu|mi* (-men, -nt, -mid), в эскимосском разные ученые насчитывают от 20 до 40 лексем, выражающих значение снега.

На формирование этнокультурной идентичности оказывает влияние и звуковое оформление языка: тональность, ритмика, звуковой строй языка опосредуют сознание носителя языка, приучая его к определенной, опосредованной языком манере говорения (быстрой или медленной, высокому или низкому тембру, рубленной или плавной интонационности, и др.), программируя в нем даже поведенческую динамику [1]. Так, например, один и тот же стихотворный текст совершенно по-разному звучит в музыкальном оформлении на разных языках (ср. «Зимний вечер» («Буря мглою небо кроет...») на русском и на вепсском языках в исполнении певицы и композитора MarjaUldine; https://vk.com/marja_uldine).

Язык семьи играет первостепенную роль в процессе освоения мира, а для ребенка – познания окружающей его среды, быта, предметов, явлений, закономерностей в их этнокультурной специфике. На родном языке родители называют ребенку предметы, игрушки, детали обстановки, людей, одежду, определяют пищу, то есть квалифицируют и номинируют окружающий мир. Так, напр., на ижорском языке (как, собственно, и на других) первыми словами, которые характеризуют «детский» мир, становятся: Я – *miä*; Мама – *emoi*; Иван – *Ivai*; Да – *nii*; Нет – *ei*; Я хочу спать – *Miä tahonmaada*; Бабушка – *ämmä*; Пирог – *piirakka*; Плакать – *iktiä*; Петь – *laulaa*; Каша – *pudro*; Пить – *joovva*; Числа (один, два, три) – *uks, kaks, kolt* [13] и др. Пребывание в доме (особенно если речь идет о семье, проживающей не в городе, а в сельской местности) уже силу освоения названий самого дома (пяти- или шестистенок), его выделенных частей (полок), предметов быта (мутовка), утвари, посуды, ткацких изделий (особых видов подзоров, половиков, ковров и проч.) формирует в растущем ребенке представление о традиционном укладе финно-угорской семьи и тех созданных представителями народа вещах, которые обыкновенно сопутствовали национальному быту, то есть отражали его своеобразие. И в этом тоже проявляется роль семьи, т.к. именно члены семьи (родители) избирают для себя и для потомков (исходные для ребенка) условия проживания, особенности приготовления пищи, рацион. Иными словами –

«знания и значения, которые хранятся в языке, регулируют <...> языковое сознание говорящего и создают его образ мира» [16, с. 73, 88].

Если выйти за пределы традиционного двора финно-угорской семьи, то природный и животный мир тоже позволяет обозначить этническую самобытность и своеобразие народа – так, например, в Ленинградской области (в местах поселения вепсов) произрастает ягода, которой нет в средней или южной полосе России. Это морошка (*murašk -on, -oid*), травянистое болотное растение с белыми цветами и желтоватыми ароматными ягодами, из которых вепсы традиционно делают варенье, настойки, пиво (*olud*). Этноним *морошка*, сейчас знакомый другим народам Ленинградской области, несомненно, был заимствован и адаптирован в русском из одного из финно-угорских языков (возможно, в т.ч. из финского или карельского).

Первое знакомство с культурой народа, естественно, также происходит в семье. Начнем с этимологии слова «культура» – от «*культ*», следовательно, культура в основе своей имеет идеал, верования, культ, религиозные убеждения, присущие тому или иному народу. С этим и сталкиваются родители, когда решают крестить новорожденного. В прежние времена вепсы, ижоры, водь были язычниками, поклонялись духам леса, поля, воды и т.п. [см. об этом: 4, 10]. В настоящее время они, как правило, исповедуют православие. Но даже это становится одним из условий формирования этнической идентичности, т.к. родители изначально ориентируют ребенка на ту веру, тот культ, которого придерживаются сами, опосредованно приобщая ребенка (потомка) и к вере предков. Как следствие приобщения к вере, в семьях соблюдаются праздники и ритуалы [см. 4, 6]. Например, у южных вепсов теща во время послесвадебной гостьбы кормила зятя блинами из гороховой муки (у северных вепсов пряжеными (жареными) пирогами из пшеничной муки). Пряженные в масле пироги были обязательным блюдом на Рождество, Новый год, Масленицу и в жатвенные праздники, – *lorimpirgad* (букв. «конечные пироги»). В Петров день совершался обряд «встречи ржи», при котором члены семьи выходили в поле и разбрасывали творог, произнося заклинания [4, с. 32, 87, 103–105].

В период взросления ребенка родители, как правило, читают ему сказки. Сказки могут быть литературные, но нередко – фольклорные. Это могут быть не только сказки, но и былины, былички, пословицы, поговорки, песенки и прибаутки [см. 2, 4, 17, 18]. Язык является хранителем этих национальных сокровищ, а семья, родители – носителями, которые передают (читают или пересказывают) их своим детям. Так, у вепсов как земледельческого народа получили развитие мифологические представления о духах, населяющих лес или поле. Они встречались главным образом у южных вепсов. Считалось, что каждое поле имеет своих хозяина (*poudizand*) и хозяйку (*poudemag*). Самым популярным среди духов-

хозяев у вепсов был и остается «хозяин» леса (Hand). Хозяин являлся людям не только антропоморфным существом, но и в виде животного (медведя, змеи, филина) [подробнее см. 4, 18].

С одной стороны, кажется, что во всех названных выше случаях речь идет о первом (по С.А. Козловой) этапе формирования национальной идентичности, об этапе информационно-познавательном. Однако не трудно понять, что уже на этом этапе воспитания в семье можно говорить и об эмоционально-ценностных составляющих, т.е. о втором этапе формирования личности в координатах этнокультурной идентичности. Так, известный лингвист и философ В. Гумбольдт признавал язык носителем «народного духа» («духа народа»), т.к. система ценностей этноса, по его мнению, фиксируется прежде всего языком, сохраняется им, доносится посредством языка до реципиента [5, с. 200]. Не углубляясь в вопросы лингвистики, заметим, что действительно на этом раннем «семейном» этапе упомянутые строки и мелодии колыбельной песни, образы и сюжетики фольклорных сказок или перипетии литературных героев берут на себя роль тех самых механизмов, которые выкристаллизуют нравственные, этико-эстетические слагаемые личности, ее моральные ценности и культурные ориентиры.

Не акцентируя внимание на социальной природе и общественных функциях языка, подчеркнем, что в языке отображается не только реальный мир, окружающий человека, не только образ его жизни и поведение, но и общественное самосознание этноса, фиксируются особенности национального характера, традиции и обычаи народа, система ценностей, мироощущение. В языковых координатах выстраивается лингвокультурная *этническая* модель мира, присущая тем или другим народам. В рамках нашей работы важно подчеркнуть – реализуемая прежде всего в рамках семьи, семейного воспитания.

Как помним, согласно С. А. Козловой [9], третий этап формирования этнокультурной идентичности связан с опытно-деятельным этапом. Важно подчеркнуть, что и он связан с первыми воспитательными функциями, которые берет на себя семья. Именно в семье закладываются навыки труда, работы, исполнения заданий или выполнения обязательной (жизнеобеспечивающей) деятельности. Вначале родители научают ребенка умываться, чистить зубы, одеваться, доедать кашу, убирать за собой игрушки, позже посуду, постель. Постепенно у ребенка появляются некие обязанности (убирать не только игрушки, но комнату, дом). В прежние времена юные представители вепсов, ижор, води с 4–5 лет обязаны были следить за скотом, птицей, огородом. Они были помощниками пастуха, помогали выгону скота или, наоборот, заботились о том, чтобы скот вечером вовремя оказался в хлеву после пастбища. Они могли получить задание кормить кур, гусей, свиней. Поливать огород, полоть грядки и т.п. И все эти

«детские» заботы были начальным условием формирования этнической идентичности. Именно в ходе выполнения этих заданий ребенок осваивал значимость скота в семье, получения урожая с огорода, обеспечения семьи куриными или гусиными яйцами. Мальчики (у вепсов нередко и девочки) в определенную пору должны были ходить на рыбалку ради обеспечения семьи рыбой, которую варили, сушили, вялили, коптили (т.е. запасали на зиму, а в зимнее время использовали не только для приготовления супов, но и пирогов-«рыбников»). Девочки (и мальчики) отправлялись «по грибы и по ягоды», не только ради забавы, но и с целью запастись их на зиму, обеспечить семью на зимний период (сушеные ягоды (и овощи) молодежь брала с собой пожевать на зимние сборища-«беседы»). Подростки осваивали мастерство плетения кружева, вышивки, ткачества и др. Молодые люди вместе с отцами учились навыкам заботы о семье на охоте, осваивали столярные, гончарные работы, кузнечные навыки и проч.

Сегодня, кажется, все эти стратегии «этнического воспитания» ушли в прошлое. Однако, если задуматься, то практически у каждого из жителей села (а часто и городских жителей), как правило, есть баня на приусадебном (или дачном) участке. И далеко не всегда баня электрифицирована и оснащена водопроводом. До сегодняшнего дня в селах сохраняется традиция бани «по-черному», которая топится дровами – причем специальными дровами, в зависимости от задачи (березовыми, липовыми, сосновыми, дубовыми и др.). Но даже в хорошо оборудованных «белых» банях сохраняются каменные печи, в которых нагретые камни *сауны* (этнической бани финно-угров) используется полив, причем со специальными травами, о лечебных или фито свойствах которых тот или иной угорский народ знал издавна.

Известно, что у отдельных народов на многие века сохранились навыки некой трудовой деятельности. Например, кузнечное дело и коневодство у цыган, страсть к ювелирному искусству у евреев. У вепсов, води, ижор, кажется, нет ярко выраженных трудовых предпочтений, но на территории Ленинградской области лучшими гончарами всегда были именно вепсы. Надо заметить, что и сегодня лучшими гончарами (да собственно просто гончарами, профессии мало востребованной сегодня) по-прежнему остаются именно вепсы, которые чаще других этносов занимались гончарным делом в прошлом и сохранили интерес к нему до сих пор. Примером может послужить гончарная мастерская в Кингисеппском районе в д. Вистино.

Очевидно, что следующим этапом освоения национальной идентичности могли бы стать национальные школы с преподаванием национального языка. Однако на территории Ленинградской области таких школ крайне мало. Так, до недавнего времени существовала начальная школа в д. Радогощи. Но в связи с необеспеченностью инфраструктуры

отдаленной местности и переселения семей в Ефимовский, Бокситогорск, Тихвин, Пикалево школа утратила контингент, который мог быть выучен и воспитан в традиции (или с элементами) этнокультурной идентичности. В 2013 году Радогощинская начальная школа была закрыта.

Понятно, что влияние семьи на формирование этнокультурной идентичности детей школьного возраста ослабевает [см.: 7, 6, 9, 10], большее значение обретает коллектив педагогов и школьных друзей, однако определенные функции родительского воспитания, несомненно, сохраняются и на этом этапе. Помимо школы нередко именно родители водят своих детей в кино, театры, музеи, на выставки, которые связаны с проблемами этнокультуры и которые дают представление ребенку о самобытности того народа, к которому принадлежит их семья и их ребенок по рождению. Так, в Петербурге большими фондами обладает Российский этнографический музей, в котором собраны не только колоссальные и уникальные коллекции по «малым» народам России и непосредственно Северо-Запада, в том числе по вепсам, води, ижорам, но в котором нередко экспонируются и выставки из других регионов России. Родители в этом плане, можно догадаться, проявляют больший интерес к истории своего народа и заинтересованность к отдельным образцам своей культуры, чем школа (чаще всего многонациональная по составу обучающихся), т.е. функция семьи по формированию этнической идентичности продолжает осуществляться и на этом этапе.

Можно предположить, что именно родители, старшее поколение, привлекает детей к участию в национальных праздниках или в фестивалях, которые достаточно широко проходят в Ленинградской области в летнее время. Так, 21 июля 2022 г. в д. Сидорово Ленинградской области проводился южно-вепсский скотоводческий праздник в честь Казанской иконы Божьей Матери (т.н. Сырное воскресенье), в программе которого были праздничная служба, ярмарка, концерт. Среди участников концертной программы и среди зрителей были дети.

Можно предположить, что и в дальнейшем, например, при выборе профессии подростком, родители (семья) могут оказать влияние на выбор учебного заведения, которое непосредственно связано с вопросами межнационального общения и этнокультурной идентификации. Среди таких учебных заведений РГПУ им. А. И. Герцена и его подразделение Институт народов Севера. Хочется верить, что если спасение «малых» народ, к сожалению, объективно уже невозможно, то сохранение их культурного наследия еще может быть осуществлено отечественными научными институтами.

Список литературы

1. Бокаев, Б. Н. Язык как фактор этнической идентичности / Б. Н. Бокаев // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2011. – № 5. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kak-faktor-etnicheskoy-identichnosti> (дата обращения : 15.02.2023).
2. Вепские пословицы и поговорки / сост. О. Ю. Жукова. – Петрозаводск : Карелия, 2018. – 91 с.
3. Виноградов, В. В. Проблемы литературных языков и закономерностей их развития / В. В. Виноградов. – Москва : Наука, 1967. – 486 с.
4. Винокурова, И. Ю. Прибалтийско-финские народы России / И. Ю. Винокурова. – Москва : Наука, 2003. – 243 с.
5. Гумбольдт, В. фон. Языки, философия, культура / В. фон Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1985. – 448 с.
6. Зайцева, Н. Г. История вепского букваря / Н. Г. Зайцева / перевод на рус. яз. Е. Сергеева // Runallipru. – 1989. – № 2. – С. 47-53.
7. Кожурова, А. А. Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды / А. А. Кожурова. – Якутск : СВФУ, 2015. – 154 с.
8. Козлов, В. И. Язык / В. И. Козлов // Этнические и этно-социальные категории. Свод этнографических понятий и терминов. – Вып. 6. – Москва : Наука, 1995. – 163 с.
9. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С. А. Козлова. – Москва : Академия, 1998. – 157 с.
10. Муллонен, И. И. Прибалтийско-финские народы России / И. И. Муллонен. – Москва : Наука, 2003. – 607 с.
11. Набок, И. Л. Педагогика межнационального общения / И. Л. Набок. – Москва : Академия, 2010. – 304 с.
12. Пивоев, В. М. Этнос и нация: проблемы идентификации / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : Карелия, 2006. – 109 с.
13. Русско-ижорский разговорник / сост. Н.А. Дьячков. – Санкт-Петербург : Ижорский музей, д. Ручьи Кингисеппского р-на Лен. обл., 2021. – Б. п.
14. Тоскина, А. А. Этнокультурные аспекты формирования ценностных ориентаций / А. А. Тоскина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Сер. 3: Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 20-22.
15. Чернякова, Н.С. К вопросу о ценностях и формах их воплощения / Н. С. Чернякова // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 12 (98). – С. 33-43.
16. Шаклеин, В. М. Этноязыковое видение как составляющая лингвокультурной ситуации / В. М. Шаклеин // Вестник МГУ. – Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2000. – № 1. – С. 73-88.
17. Bukvar' / F. Andreev, M. Härmäläinen. – М.; Л.: Ucpedgiz, 1936. – 55 s.

18. Vepsän rahuhan sarnad / Вепские народные сказки. – Петрозаводск : Карелия, 1996. – 56 s.

Богданов Иван Сергеевич, магистрант 2 курса, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

УДК 808

**КУРС «ОСНОВЫ СТОРИТЕЛЛИНГА»
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Г. Н. Боева

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна»

e-mail: g_boeva@rambler.ru

Аннотация: в статье описываются концептуальные основы курса «Основы сторителлинга», адресованного студентам прикладных гуманитарных специальностей бакалавриата. В качестве методологической базы новой дисциплины выступают идеи К. Г. Юнга, адаптированные специалистами в области сценарного мастерства, маркетинга и брендинга. Теоретический инструментарий для освоения сторителлинга заимствован из филологии, в части устного сторителлинга – из практической риторики (И. А. Стернин).

Abstract: the article describes the conceptual foundations of the course «Fundamentals of Storytelling», addressed to students of applied humanities of undergraduate studies. The methodological base of the new discipline is the ideas of K. G. Jung, adapted by specialists in the field of scripting, marketing and branding. The theoretical toolkit for the development of storytelling is borrowed from philology, in terms of oral storytelling - from practical rhetoric (I. A. Sternin).

Ключевые слова: сторителлинг, гуманитарное образование, методология, филология, «история».

Keywords: storytelling, humanitarian education, methodology, philology, «history».

В учебных планах для студентов гуманитарных прикладных специальностей появилась новая дисциплина – «Основы сторителлинга».

Слово «сторителлинг» переводится как «рассказывание историй» (англ. storytelling). Это своего рода современное «сказительство», если понимать под «сказателем» рассказчика, который транслирует не только информацию, но и ценности, «заражает» слушателя эмоциями и мотивирует его на совершение нужного действия. Сторителлер в наши дни с успехом

совмещает в себе роли воспитателя, просветителя, продавца, собеседника, психолога, артиста и многие другие. Владение этим мастерством стало ценным профессиональным качеством для специалистов в самых разных «продающих» сферах: с помощью истории можно повысить лояльность клиентов, сформировать сильный бренд, скорректировать имидж компании, выстроить надежные внутрикорпоративные связи. Сторителлинг помогает создавать яркие, «вовлекающие» тексты разных жанров, в том числе рекламных. Ведь реклама перестает быть агрессивной – её можно уподобить «волку в овечьей шкуре»: она мягко и убедительно подталкивает потенциального потребителя к «правильному» решению, заражая его соответствующими эмоциями по отношению к предлагаемому товару / услуге. Как пишут современные специалисты по маркетингу, «бренды добиваются положительной реакции только тогда, когда их реклама не продает товар, а рассказывает интересную историю» [9, с. 8].

Различают сторителлинг в широком смысле слова и в узком. Первое понимание подразумевает универсальный принцип создания интересных, вовлекающих историй как способа коммуникации в самых разных областях жизни (быт, политика, журналистика, психология и психотерапия, педагогика, эстрада и пр.). В сущности, люди испокон веков осознают смысл жизни именно через структурирование и организацию своего опыта в форме рассказов. В соответствии с концепцией М. Маклюэна, сначала таким «сторителлингом» было устное народное творчество, затем – вся книжная культура, а в настоящее время – весь спектр аудиовизуальных медиа.

Сторителлинг в терминологическом значении, интересном для студентов гуманитарных специальностей прикладного характера, – это коммуникационный и маркетинговый прием, который позволяет использовать весь медиа-потенциал устной речи, в том числе в письменной форме [1]. Это инструмент убеждения, передачи корпоративной информации, управления персоналом, брендинга организаций и территорий.

В рамках курса выделяются три вида сторителлинга: 1) устный сторителлинг, который можно считать разновидностью практической риторики; 2) письменный сторителлинг, применяемый в текстах различных жанров маркетологами, копирайтерами, блогерами, рекламщиками; 3) мультимедийный сторителлинг – сочетающий текст и мультимедийные элементы (его используют в онлайн-медиа, социальных сетях, видео-контенте). В преподавании курса преимущественно внимание уделяется первому и второму, хотя и третий вид сторителлинга не оставлен без внимания. Самый простой пример последнего – рекламные ролики, построенные как мини-истории с искусно выстроенной драматургией и героем, близким целевой аудитории, а также запоминающимися деталями и эмоциональным посылом, не позволяющим зрителю остаться

равнодушным. Добавим, что известный теоретик и исследователь медиа и попкультуры Г. Дженкинс предлагает взглянуть на сторителлинг как на трансмедийный феномен, позволяющий транслировать историю посредством множества медиаплатформ в формате фильма, телесериала, художественной литературы, комиксов и компьютерных игр «Convergence Culture: Where Old and New Media Collide» («Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа» (2006)).

У истоков применения сторителлинга в бизнесе стоял Д. Армстронг, глава международной компании «Армстронг Интернэшнл»: в конце XX в. он, имея должность названием «главный по рассказыванию историй», успешно применил эту новаторскую методику в своем личном профессиональном опыте. При разработке концепции сторителлинга Армстронг учитывал тот психологический фактор, что истории более выразительны, увлекательны, интересны, легче запоминаются и легче ассоциируются с личным опытом, чем свод правил, кодекс поведения, логические рассуждения и доводы. Вспомним, что и в практической риторике пионером был американец Дейл Карнеги, в 1912 г. открывший первую школу красноречия для взрослых. В преподавании устного сторителлинга в России можно опираться на опыт и методические разработки по практической риторике И. А. Стернина – лингвиста, просветителя, одного из зачинателей традиций современной практической риторики [11].

Под историей в курсе «Основы сторителлинга» понимается устное или письменное описание действительных или выдуманных событий, которые выстроены с помощью сюжета. Повседневная действительность уже содержит в себе ресурсы для историй – задача рассказчика лишь перевести эти «необработанные» истории в грамотно структурированные, законченные, воздействующие на читателя / слушателя. Особенностью сторителлинга является то, что обе стороны – и рассказчик, и слушатель – являются его активными участниками и конструкторами. Таким образом, коммерчески «работающие», «вовлекающие» истории можно рассматривать как разновидность нативной рекламы.

Природа воздействия историй на человеческое сознание состоит в том, что при их помощи происходит образное, в отличие от логического, освоение явления в его целостности. Иными словами, происходит понимание без объяснения, суггестивное восприятие (*суггестивность* (от лат. *suggestio* – внушение, намек): активное воздействие на воображение, эмоции, подсознание читателя посредством тематических, образных, ритмических, звуковых ассоциаций. Наглядные примеры и живые истории и в риторике считаются самыми сильными аргументами.

Общность теоретической базы и инструментария для сторителлинга и литературоведения и риторики объясняется существованием «вечных

потребностей» человека: во все времена люди движимы одними и теми же эмоциями, а потому и нужно с помощью понятных мотивирующих механизмов задеть эти глубинные структуры, «оживить» архетипы (понятие, разработанное К. Юнгом). Ожидаемый эффект от подобных историй может быть и эстетическим (сопровождающимся *катарсисом*, по Аристотелю), и чисто практическим (посочувствовать, поверить, купить). В рамках курса предполагается опереться на адаптации юнгианских идей [7], в том числе специалистами в области маркетинга и брендинга [3; 9].

Поскольку дисциплина «Основы сторителлинга» совсем молодая, академических учебников для ее освоения нет. Однако существует десятки книг, написанных и современными специалистами по сторителлингу, и профессионалами в области языка и стиля, например, несколько не устаревшая книга Норы Галь «Слово живое и мертвое» [5], которое помогает избавиться от столь неуместного в «историях» канцелярита. Дело преподавателя – отобрать учебную литературу, наиболее подходящую для своей аудитории и специфики образования.

Конечно, при освоении курса можно принять к сведению и множество интернет-инструкций и коуч-пособий – они, кстати, очень похожи и предлагают примерно одинаковые «рецепты». Просмотрев с десятков таких рекомендаций и пошаговых руководств по сторителлингу, можно убедиться, что мастерство сторителлинга опирается на идущие из древности традиции красноречия, на всю многовековую историю художественной словесности и публицистики. Вот почему теоретической базой для молодого курса служат сведения из литературоведения, стилистики, риторики. Поскольку *хорошая история* – это часто еще и *хороший сценарий*, то также окажутся полезными известные книги успешных сценаристов и режиссеров – таких, как Р. Макки, Ю. Вольф, А. Митта и др. [8; 4; 10; 6].

Итак, принцип построения сторителлинга в рекламе и связях с общественностью похож на структуру литературного произведения, имеет такие же способы воздействия на человека. Поэтому при подготовке текста с использованием сторителлинга важно создать захватывающую историю, где есть основные элементы сюжета (экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка), а также конфликт и герои, посредством которых раскрывается тема и транслируется авторский посыл.

Как правило, мы интересно рассказываем о том, что нам интересно, и о том, что мы хорошо знаем. Здесь уместно вспомнить восходящее к классической риторике понятие инвенция (с лат. – «изобретение») – первый раздел риторики, позволяющий выбрать тему, определиться с материалом и систематизировать его. Это освоение того фрагмента действительности, который станет сюжетом истории. Однако факты сами по себе – лишь материал для историй, способных по-настоящему взволновать нас.

Как сделать так, чтобы история вызывала эмоции? История будет работать только тогда, когда в ней есть «внутренняя энергия», которая держит наше внимание в напряжении. Именно она вызывает эмоции, вовлекает читателя и зрителя в мир истории и позволяет достичь катарсического эффекта. В специальной литературе по драматургии эта энергия называется энергией драмы. И энергию эту можно получить с помощью следующих составляющих:

– Персонаж. В истории должен быть интересный, узнаваемый персонаж, способный совершать действия (кстати, «драма» в переводе с древнегреческого означает «действие»). Персонаж не обязательно должен быть человеком. Разрешение центрального конфликта героя – главный нерв истории и объект нашего внимания. Герой достигает или не достигает цели, и читатель должен сопереживать ему, отождествляя себя с ним и «примеряя» его проблемы на себя. Причем история должна казаться похожей на реальную, даже если в ней предлагается фантастическая реальность.

– Конфликт. В истории обязательно должен быть конфликт. Он движущая сила истории. Человеческая природа стремится к балансу, и, если он нарушен, человек мысленно старается восстановить его. Перемены к лучшему или худшему (в теории драмы они называются перипетии) лежат в основе конфликта. Разрешение конфликта должно соответствовать представлению читателя / зрителя о правильном и неправильном. Кстати, открытый конец тоже может стать мощным инструментом, заставляющим читателя / зрителя думать.

– Сюжет. Персонаж, оказавшись в конфликтной ситуации, начинает совершать действия, направленные на разрешение этого конфликта. Из этого движения и складывается повествование. Движение должно быть не линейным, а чередующим позитивные и негативные события (наличие перипетий). Препятствий на пути героя может быть несколько – допустим, три.

– Авторская позиция. Это то сообщение, которое транслирует история. Это её идея, которую, как правило, можно сформулировать одним предложением. Это центральная моральная и идеологическая установка, которая объединяет автора истории и ее читателя / слушателя, имеющих общие ценности и общие представления о правильном и неправильном. Аморальная история и история с невнятным ценностным посылом не могут вызвать сочувствия.

Можно возразить, что все сказанное относится к истории как к произведению искусства – мы же здесь говорим о сторителлинге как о прикладном, маркетинговом инструменте. Но в плане того, как человек воспринимает информацию, абсолютно нет никакой разницы – кино это, литература или реклама. Строятся они по одним и тем же законам.

Добавим, что алгоритм освоения курса предполагает закрепление теоретических сведений на практике в аудитории и дома. Почти все задания (кроме входящих в раздел «Устный сторителлинг») требуют письменного выполнения, причем студенты сами решают, создавать тексты от руки или в электронном формате.

Наконец, стоит отметить, что в качестве образцовых стратегий сторителлинга активно используются произведения художественной литературы, а многие задания напрямую адресуют студентов к прочтению конкретных художественных текстов [2]. Такой филологический «крен» практикума объясняется тем, что лучший способ освоения сторителлинга – ориентация на совершенные образцы захватывающих историй. Дефицит начитанности современного студента зачастую и есть самое труднопреодолимое препятствие на пути к успеху.

Очевидно, что «Основы сторителлинга», в силу своей универсальной применимости, вскоре будут преподаваться еще более широко.

Список литературы

1. Боева, Г. Н. Сторителлинг как новая PR-технология / Г. Н. Боева // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема : Научно-образовательный журнал. – 2020. – № 2 (39). – С. 26-30.
2. Боева, Г. Н. Филологический ресурс сторителлинга / Г. Н. Боева // Современные СМИ в контексте информационных технологий: Сборник научных трудов VII Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург : СПбГУПТД, 2022. – С. 104-108.
3. Воглер, К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино / К. Воглер / пер. с англ. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2015. – 476 с.
4. Вольф, Ю. Школа литературного и сценарного мастерства : От замысла до результата : рассказы, романы, статьи, нонфикшн, сценарии, новые медиа / Ю. Вольф / пер. с англ. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2015. – 424 с.
5. Галь, Нора (Гальперина, Э. Я.). Слово живое и мертвое : Из опыта переводчика и редактора / Э. Я. Гальперина. – Москва : «Изд-во АСТ», 2017. – 530 с.
6. Кононов, Н. В. Автор, ножницы, бумага. Как быстро писать впечатляющие тексты. 14 уроков / Н. В. Кононов. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 272 с.
7. Кэмпбелл, Д. Герой с тысячью лицами : Миф. Архетип. Бессознательное = The Hero with thousand faces / Д. Кэмпбелл / ред. И. Старых; пер. с англ. К. Семенов. – Санкт-Петербург: София, 1997. – 336 с.
8. Макки, Р. История на миллион долларов / Р. Макки / пер. с англ. под ред. Е. Виноградовой. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2008. – 456 с.

9. Марк, М., Пирсон, К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. Пирсон / Пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 336 с. – (Серия «Маркетинг для профессионалов»).
10. Митта, А. Кино между адом и раем : Кино по Эйзенштейну, Чехову, Шекспиру, Курасаве, Феллини, Хичкоку, Тарковскому / А. Митта. – Москва : Изд-во «Астрель», 2014. – URL: http://teatrsemya.ru/lib/teatr/dramaturgija/mitta_aleksandr-kino_mezhdu_adom_i_raem.pdf (дата обращения : 01.02.2023).
11. Стернин, И. А. Практическая риторика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Стернин. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

Боева Галина Николаевна, профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Институт бизнес-коммуникаций, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург

УДК 81

ЛЕКСЕМА *УЧИТЕЛЬ* В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

Т. В. Бондарева, К. О. Селезнева

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»;
КВВАУЛ, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: tanya-bond-23@mail.ru; kireeva_kristina@mail.ru

Аннотация: целью данного исследования является выявление и описание психолингвистического значения лексемы «Учитель» в русском языковом сознании студентов. Материалом исследования послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента, которые были систематизированы и проанализированы. В статье представлено ассоциативное поле лексемы «Учитель», на основе которого были сформулированы психолингвистические значения лексемы «Учитель» в языковом сознании студентов.

Abstract: the aim of this article is revealing and description of psycholinguistic meaning of the lexeme *Teacher* in Russian students' language consciousness. The results of a free associative experiment were the material of the study. They were systematized and analyzed. The associative field of the lexeme *Teacher* was made. It was the basis for formulation of psycholinguistic meanings of the lexeme *Teacher* in Russian students' language consciousness.

Ключевые слова: психолингвистическое значение, лексема; учитель; свободный ассоциативный эксперимент.

Keywords: psycholinguistic meaning; lexeme; teacher; free associative experiment.

27 июня 2022 года президент России Владимир Путин подписал указ, согласно которому 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника. Данный факт, безусловно, подчёркивает важность данной профессии в современном обществе. Полагаем, мероприятия, планируемые в течение 2023 года, помогут повысить статус педагогов и наставников, будут способствовать повышению престижа профессии тех, кто учит наших детей сегодня, в чьих руках умы и души тех, кто будет строить наше будущее завтра.

С самых ранних лет нас окружают учителя. Они открывают перед нами двери в этот прекрасный мир, наполненный радостью узнавания. Быть учителем – тяжелый труд. В нашей стране немало людей имеют педагогическое образование, но не каждому дано быть Учителем с большой буквы. Именно поэтому не прекращаются споры о том, что это – профессия или призвание.

В свете вышеизложенного особую актуальность приобретает изучение психолингвистического значения лексемы *Учитель* в языковом сознании студентов.

Не вызывает сомнения тот факт, что лексикографическое и психолингвистическое значения далеко не всегда совпадают. Принимая во внимание, что поколения молодых людей сейчас сменяются через каждые пять-семь лет, так важно становится определение психолингвистического значения слов в языковом сознании молодёжи, студентов, выяснение, что именно они подразумевают под тем или иным понятием. Исследования подобного рода «помогут облегчить общение представителей разных поколений, что особенно актуально в сфере образования при взаимодействии «учитель-ученик», «преподаватель-студент» и т.д.» [1].

Настоящая статья представляет собой фрагмент исследования педагогической лексики не только с точки зрения её репрезентативности в лексикографических источниках [2; 3], но и с психолингвистической точки зрения [1; 4]. В нашем исследовании мы обратились к свободному ассоциативному эксперименту. Для его проведения мы воспользовались методикой, изложенной И. А. Стерниным и А. В. Рудаковой [5].

Эксперимент проводился в 2023 году. В эксперименте приняли участие студенты 1-5 курсов ФГБОУ ВО БФ «ВГУ» мужского и женского пола в возрасте от 16 до 25 лет. Всего 100 человек.

Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Просим Вас принять участие в психолингвистическом эксперименте, который

проводится в научных целях. Прочитайте предложенный Вам список слов и напротив каждого слова напишите слово, которое первое приходит Вам в голову. Работайте быстро, не раздумывайте долго над отдельным словом. Если никакое слово не приходит в голову – ставьте прочерк. Все ваши ответы будут правильными. В конце листа ответов укажите Ваш пол и возраст, учебное заведение, курс. СПАСИБО!». Отказов не было. Результаты свободного ассоциативного эксперимента были обработаны по частотности и представлены в виде ассоциативного поля.

УЧИТЕЛЬ

Ассоциативное поле

Учитель100 – школа 13; ученик 8; наставник 7; математика 6; друг, знания, педагог, профессия, урок 4; человек 3; работа, русский язык, я 2; биология, Галина Александровна, года, Головкова Мария Николаевна, Гордо, дисциплина, доска для мела, Елена Викторовна, заботы, Иконникова Екатерина Михайловна, коррекционная педагогика, личность, мама, Мария Викторовна, Мартыненко Лариса Петровна, мигрень, мой, мудрость, мужчина, начальных классов, ОБЖ, образец, очки, помощь, преподаватель, призвание, пример для подражания, профессионал, равнодушие, радость, студент, Труфанова Дарья Эдуардовна, уважение, усердие, учительская, физрук, Юмашева Галина Юрьевна 1.

Всего было зафиксировано 104 реакции, из них различных – 50.

На основе ассоциативного поля сформулируем психолингвистические значения лексемы **Учитель** в языковом сознании студентов.

В своей работе мы исходим из того, что «психолингвистическое значение слова – это упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка. Это тот объём семантических компонентов, который актуализует изолировано взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических компонентов – более или менее ярких, ядерных и периферийных» [5].

Вслед за В.В. Левицким и И.А. Стерниным, нами были вычислены индексы яркости семы для каждого компонента психолингвистического значения (далее – ИЯ) как «отношение числа выделивших данный признак к числу участников эксперимента» [6].

УЧИТЕЛЬ

Психолингвистические значения

1. **Конкретный человек 0,18** (человек 0,03; я 0,02; Галина Александровна, Головкова Мария Николаевна, Гордо, Елена Викторовна, Иконникова Екатерина Михайловна, личность, мама, Мария Викторовна, Мартыненко Лариса Петровна, мой, мужчина, Юмашева Галина Юрьевна 0,01), **профессионально занимающийся преподаванием 0,25** (ученик

0,08; наставник 0,07; педагог, профессия 0,04; преподаватель, студент 0,01), **который работает в школе 0,21** (школа 0,13; урок 0,04; работа 0,02; доска для мела, учительская 0,01) и **ведёт определённые предметы 0,13** (математика 0,06; русский язык 0,02; биология, коррекционная педагогика, начальных классов, ОБЖ, физрук 0,01).

2. **Обладает определёнными знаниями и качествами 0,17** (друг, знания 0,04; дисциплина, мудрость, образец, помощь, призвание, пример для подражания, профессионал, равнодушие, усердие 0,01), **вызывает чувства и эмоции 0,02** (радость, уважение 0,01).

Не интерпретируются следующие реакции, связанные с личным опытом испытуемых, – 4 (года; заботы; мигрень; очки).

Принимая во внимание приведённые результаты можно сделать вывод о том, что лексема **Учитель** имеет 2 психолингвистических значения в русском языковом сознании студентов.

Результаты проведённого эксперимента демонстрируют, что для студентов учитель – это, прежде всего, **человек, профессионально занимающийся преподаванием, который работает в школе и ведёт определённые предметы**. Это первое психолингвистическое значение лексемы **Учитель**. Интересен тот факт, что ИЯ компонента «профессионально занимающийся преподаванием» достаточно высокий – 0,25. Т. В. Макеева и В. Н. Гурьянчик отмечают, что «престижность профессий во многом связана с уровнем необходимого образования и доходом, который получают профессионалы за свою деятельность <...> в то же время сегодня оказывается, что заниматься уважаемой в обществе деятельностью с очень высоким уровнем доверия – учить детей в школе – значит иметь совершенно не престижную с общественной точки зрения профессию. Нередко бытует мнение, что если человек работает учителем, то он неудачник...» [7]. Добавим, что каждый человек (за редким исключением) в течение жизни в той или иной мере занимается педагогической деятельностью, выполняя различные социальные роли, оказывая на другого человека определённое педагогическое воздействие. Тем не менее, вынужденное дистанционное обучение, связанное с пандемией в 2020 году, наглядно продемонстрировало наивность и несостоятельность утверждения о том, что обучать и воспитывать можно (и достаточно!) по наитию, без специального педагогического образования, что учителя мы все.

Обращает на себя внимание тот факт, что лексема **Учитель** в сознании студентов ассоциируется с конкретным человеком (соответствующий компонент имеет ИЯ 0,18). Респонденты ещё совсем недавно учились в школе, на данный момент продолжают получать знания в вузе, поэтому ожидаемо, что понятие **учитель** ассоциируется у них непосредственно с конкретным лицом. Предполагаем, что чаще всего

указывались фамилии, имена и отчества тех педагогов, которые оказали и/или оказывают наиболее сильное, мощное воздействие на формирование личности того или иного респондента.

Проведённое исследование позволило нам выявить второе психолингвистическое значение лексемы **Учитель** – «Обладает определёнными знаниями и качествами, вызывает чувства и эмоции» с ИЯ 0,17. Полагаем, что период длительного дистанционного обучения без возможности «живого» взаимодействия «учитель-ученик» заставил общество по-новому взглянуть на профессию педагога, переосмыслить её значимость, подчеркнул необходимость наличия у учителя не только умения транслировать тот комплекс знаний и навыков, владение которыми делает его мастером своего дела, но и определённых человеческих качеств, без которых невозможно представить истинного педагога – умение стать другом для своего подопечного, мудрость, усердие и т.д. Добавим, что лексема **Учитель** в языковом сознании студентов имеет положительные коннотативные семы («радость» и «уважение»), что не может не радовать.

Таким образом, очевидно, что представленные результаты требуют дальнейшего, более глубокого осмысления. Тем не менее уже на данной стадии исследования полученные нами данные наглядно демонстрируют, что именно учитель оказывает целенаправленное педагогическое воздействие на формирование личности не только путём передачи знаний, но помогая научиться учиться.

Именно учитель, обладая совокупностью качеств, которые делают его профессионалом, является для обучающегося примером, образцом для подражания. Необходимо помнить, как важно для представителя данной профессии обладать общей эрудицией, поскольку недостаток культуры, общего развития делают его профессионально непригодным, неконкурентоспособным.

В дальнейшем интересно было бы сравнить полученные психолингвистические значения лексемы **Учитель** с лексикографическими.

Список литературы

1. Селезнева, К. О. Психолингвистическое исследование лексем Образование (по результатам направленного ассоциативного эксперимента) / К. О. Селезнева // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2021. – №4. – С. 60-62.
2. Селезнева, К. О. Результаты компонентного анализа лексических единиц, входящих в состав тематической группы «Общие номинации педагогов» / К. О. Селезнева // Казанская наука. – 2019. – №3. – С. 99-103.
3. Селезнева, К. О. Тематическая группа «Образование» в лексикографических источниках / К. О. Селезнева // Психолингвистика и

лексикография : сборник научных трудов. – Воронеж : Издательство «РИТМ». – 2021. – Вып. 8. – С.115-122.

4. Селезнева, К. О. Лексикографическое и психолингвистическое значение лексемы Образование / Сопоставительные исследования 2022 : сборник научных статей // Науч. ред. М. А. Стернина. – Продолжающееся научное издание. – Вып. 19. – Воронеж : издательство «РИТМ», 2022. – С.129-134.

5. Стернин, И. А. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. / И. А. Стернин, А. В. Рудакова – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG : Saarbrücken. – 2011. – 192 с.

6. Левицкий, В. В. Экспериментальные методы в семасиологии. / В. В. Левицкий, И. А. Стернин – Воронеж : Издательство ВГУ, 1989. – 192 с.

7. Макеева, Т. В. Только уважая учителя, сам станешь учителем /Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик // Деловой партнериат. Сборник статей регионального научно-методического семинара / Под ред. О. А. Коряковцевой. – 2018. – С.111-118.

Бондарева Татьяна Владимировна, студентка 2 курса, 2 группы, Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

Селезнева Кристина Олеговна, кандидат филологических наук, старший преподаватель (руководитель отдельной дисциплины (иностранного языка)) Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков им. А. К. Серова; доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 811.161.1 + 81.286 + 81.13

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА В РУСЛЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ СУБПАРАДИГМЫ

Л. Н. Верховых

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: lverhovyh@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются основные аспекты изучения регионального ономастического материала в рамках лингвокраеведческой субпарадигмы: диахронический и синхронный; номинационный, лексико-семантический, словообразовательный, функциональный; лингвокультурологический, этнолингвистический, социоллингвистический, этнолингвокультурологический.

Особое внимание автором исследования уделяется изучению региональной языковой картины мира через призму лингвокраеведческой субпарадигмы.

Abstract: the article discusses the main aspects of the study of regional onomastic material within the framework of the local linguistic subparadigm: diachronic and synchronous; nominative, lexico-semantic, derivational, functional; linguocultural, ethnolinguistic, sociolinguistic, ethnolinguistic.

Particular attention is paid by the author of the study to the study of the regional linguistic picture of the world through the prism of the local linguistic subparadigm.

Ключевые слова: региональный ономастикон, лингвокраеведческая субпарадигма, региональная языковая картина мира, Воронежская область.

Keywords: regional onomasticon, local linguistic subparadigm, regional linguistic picture of the world, Voronezh region.

Большинство региональных ономастических исследований выполняется в рамках лингвокраеведческой субпарадигмы, характеризующейся интегративностью исследовательской методологии, синтезом лингвистических и краеведческих данных для извлечения новой информации из единиц регионального ономастикона.

Л. А. Климова так характеризует современные лингвокраеведческие исследования и аспекты изучения региональных языковых единиц: «В последние десятилетия XX и в начале XXI века изучение нижегородских говоров, как и вся русистика, вышло на новый уровень – не просто описательный, но объяснительный, в этнолингвистическом, этнокультурном, социоллингвистическом аспектах, через призму языковой картины мира – общей и индивидуальной, антропоцентризма, когнитивизма, языковой личности, коммуникативной прагматики. При этом в условиях полипарадигмальности русистики и диалектологии как ее составной части сохраняется и традиционная парадигма – системно-структурная организация языка и историзм» [1, с. 3].

Совершенно ясно, что региональные ономастические исследования в полной мере отражают общую тенденцию интегративности, мультипарадигмальности лингвистических исследований в совокупности с базисными системно-структурным и сравнительно-историческим подходами.

Анализ региональных ономастических единиц с позиций лингвокраеведческой субпарадигмы дает возможность исследователю применять интегративный подход и выполнять многоаспектное исследование. Термин *лингвокраеведческая субпарадигма* понимается нами как «интегративная модель исследования системы русского языка, предполагающая привлечение краеведческих данных для лингвистического исследования. Научные изыскания в таком случае осуществляются на

основе и с привлечением краеведческих сведений (материалов архивных фондов, исторических музеев, историко-художественных, историко-культурных центров и др.)» [2, с. 37]. При этом краеведческий материал может быть как источником ономастического исследования (если изучаются ономастические данные, зафиксированные в исторических документах региона), так и дополнительным средством верификации лингвистических выводов.

Поскольку для современной лингвистики ключевыми являются принципы, связанные с пониманием исторической и социальной основы языковых явлений, психической составляющей языка, его системно-знакового устройства [см. подробнее: 3, с.8], к числу важных аспектов изучения регионального ономастикона в рамках лингвокраеведческой парадигмы отнесем следующие: с учетом временной шкалы исследования – диахронический и синхронный; с позиций анализа внутрисистемных отношений языковых единиц – номинационный, лексико-семантический, словообразовательный, функциональный; с точки зрения учета междисциплинарных связей – лингвокультурологический, этнолингвистический, социоллингвистический, этнолингвокультурологический. Указанные (и иные) аспекты исследования регионального ономастикона комплексно представлены в работах авторитетных ономатологов современности Л. А. Климковой, Г. Ф. Ковалева, И. А. Королевой, И. А. Кюршуновой, А. М. Мезенко, Т. В. Майоровой, В. И. Супруна, А. С. Щербак и др.

Каждый из перечисленных аспектов изучения ономастических единиц требует учета данных краеведения, истории, этнографии, географии региона, так как ономастикон изучаемого региона по-своему транслирует лингвистическую и экстралингвистическую компоненту, отражая историко-культурную и этносоциальную специфику края. Кроме того, изучение происхождения ономастических единиц края, исследование имён собственных с позиций исторической ономастики и в аспекте межкультурного взаимодействия также невозможно без учёта данных истории и культуры края, специфики его заселения. Так, Г.Ф. Ковалёв отмечает, что «в процессе лингвокраеведческой работы необходимо не забывать, что для территории Воронежской области ономастические данные южнорусских и украинских говоров одинаково важны при изучении региональных особенностей нашего края...» [4, с. 268].

Исследование единиц регионального ономастикона предполагает обязательный учёт выдвинутых Ю.Н. Карауловым основ анализа языковых единиц: «Нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, <...> не обратившись к конкретной языковой личности» [3, с. 7]; «единственным противоядием от неизбежного, казалось бы, редуccionизма при обращении исследователя к языку в человеке будет введение в анализ вполне

определенного национального языка вместе с определенными историко-, этно-, социо-, психолингвистическими особенностями его носителей» [3, с. 7–8].

Изучение региональной языковой картины мира, осуществляемое в рамках лингвокультурологических исследований, также ведется на лингвокраеведческой основе. В этом случае интегративность научных исследований, основанная на синтезе лингвистических, историко-культурных, географических, этнографических и иных данных о крае позволяет более полно изучить язык и культуру родного края, региональную специфику языковой картины мира.

В качестве примера приведём результаты исследования, выполненного нами в том числе и на основе использования лингвокраеведческого анализа языковых единиц.

С целью изучения фрагмента региональной языковой картины мира (представления человека о флоре и фауне города Борисоглебска) нами были проанализированы фамилии жителей города, восходящие к прозвищам, данным по названиям животных, птиц, насекомых, растений, грибов [5]. Исследование фамильной системы осуществлялось на основе привлечения краеведческого материала: антропонимических данных в телефонной книге, историко-географических сведений, материалов, содержащихся в исторических источниках XIX века.

Анализ основ официальных фамилий позволил установить, что борисоглебские антропонимы достаточно полно отражают фрагмент региональной языковой картины мира (представление человека о флоре и фауне Борисоглебска). Так, достаточно употребительными в прошлом являлись следующие названия животных: «баран, барсук, белка, бирюк (*ворон.* волк), бобр, боров (боровок), бугай, буйвол, бык, волк (волчонок), ёж, жаба (жабка), заяц, кобель, кобыла, козёл (козка, козлёнок, козочка), кося / косяня, кот, ласка, лисица, лось, медведь, крыса (крыска), собака, сурок, суслик, телок, тур (дикий бык; горный козел), чушка (поросенок, молодая свинья)» [5, с.202]; названия птиц: «аист, балабан, воробей, ворона, галка (галочка), голубь, горностай, *укр.* горобец (воробей), гусь (гусыня, гусек), дрозд, жаворонок, журавль, заяц (зайчик), зуй, касатка, кобец, кочет (петух), куропатка, курочка, лебедь, наседка, орел, перепел (препелица, перепелка), синица, сокол, соловей, сорока, стриж, сыч, чегол, чирик, утка, цыпа (название кур и подзывное для кур), цыплек / цыплек (цыпленок), чайка, чибис, чирик, чирок, чувильи, щегол, ястреб» [5, с.202].

Краеведческие сведения подтверждают лингвистические данные: разнообразие основ фамилий, восходящих к прозвищам по названиям животных и птиц, объясняется географическим положением населённого пункта, расположением города в непосредственной близости от Теллермановского лесного массива, который занимает площадь около 40

тыс. гектаров, ср.: «Ясене-дубравы этого лесного массива вытянулись вдоль крутого берега р. Хопра и далее р. Вороны на 30 км.» [6, с. 62], что создало благоприятные условия для развития популяций диких животных и птиц. Исторические сведения в труде одного из первых исследователей Воронежского края Е.А. Болховитинова подтверждают лингвистические данные: в отрывке из путевых записок митрополита Московского Пимена (1389 год) содержится описание Воронежского края по берегам рек, которыми проплывал митрополит²: «Бысть же сие путное шествие печально и унынливо. Бяше бо пустыня зело; не бяше бо видеши тамо ни града, ни села. Аще бо и быша прежде грады красны и нарочиты зело видением: точию места пустошь все и не населено; не бе бо видеши человека, точию пустыня велия и зверей множество: козы, лоси, волцы, лисицы, выдры, медведи, бобры и птицы: орлы, гуси, лебеди, журавли и проч.» [7, с. 10].

При изучении региональных ономастических единиц в диахронии существенную помощь исследователю окажут документы местных архивов. Например, ценным источником являются ревизские сказки, сохраняющие значительное число антропонимов прошлого. Нами изучался антропонимикон слободы Красной Новохоперского уезда Воронежской губернии на основе анализа ревизских сказок по указанному населённому пункту, составленных в 1816 году [8]. Анализ антропонимов позволил установить основные модели именований, употреблявшихся в XIX веке, охарактеризовать особенности развития фамильной системы Воронежского края (по данным XIX века), в том числе и в аспекте межъязыкового взаимодействия, рассмотреть региональную специфику фамилий, их диалектные особенности.

Таким образом, научные исследования по региональной ономастике отличает многоаспектность описания языковых единиц, полипарадигмальность, что определяется интегративным характером лингвокраеведческой субпарадигмы. Ономастические исследования, выполненные в русле лингвокраеведческой субпарадигмы, дают полное представление о специфике регионального ономастикона, возможных способах отражения действительности через призму ономастических единиц, позволяют более точно понимать язык и культуру родного края.

Список литературы

1. Климкова, Л. А. Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира: автореф. дисс. ... докт. филол. наук: 10.02.01 – русский язык / Л. А. Климкова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2008. – 65 с.

² Используется современная графика.

2. Верховых, Л. Н. Лингвокраеведческая субпарадигма как интегративная модель исследования системы русского языка (на материале воронежского ономастикона): дисс. ...докт. филол. наук: 10.02.01 – русский язык [Место защиты: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»] / Л. Н. Верховых. – Воронеж, 2022. – 428 с.
 3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
 4. Ковалёв, Г. Ф. Избранное. Этнонимика. Воронежское лингвокраеведение. Разное / Г. Ф. Ковалев. – Воронеж : Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2014. – 440 с.
 5. Верховых, Л. Н. Флора и фауна края в региональной языковой картине мира (на примере воронежской антропонимии) / Л. Н. Верховых // Орбиты Содружества : Сборник материалов международной научно-практической конференции / Ассоц. «РОПРЯЛ», Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т, Волгогр. центр гражд. образования, Волгогр. ин-т гражд. о-ва. – Волгоград : Фортесс, 2022. – С. 199-208.
 6. Романовский, М. Г. Стратификация грунтовых вод под нагорными дубравами Теллермановского леса / М. Г. Романовский, А. И. Федорова, С. А. Морев // Вестник Воронежского государственного университета. Серия География и геоэкология. – 2005. – №1. – С. 62-66.
 7. Болховитинов, Е. А. Историческое, географическое и экономическое описание Воронежской губернии / Е. А. Болховитинов. – Воронеж : типография Губернского правления, 1800. – 228 с.
 8. Ревизские сказки по г. Новохоперску и Новохоперскому уезду Воронежской губернии 10 марта – 6 августа 1816 г. – С. Красное // Государственный архив Воронежской области. Ф.И-18. Оп.1. Д.205. – Л. 716-915.
- Верховых Людмила Николаевна, доцент, доктор филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 82 (091)

**ОСОБЕННОСТИ ПЕЙЗАЖА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА
«КРЫЖОВНИК»**

Е. А. Зацепина

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: lenza74@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются стилистические особенности рассказа А. П. Чехова «Крыжовник». Особое внимание уделяется анализу пейзажа как образно-семантического строя произведения. Речевые средства пейзажа, помимо своего прямого назначения, придают произведению особую тональность, сопутствуют движению сюжета, проясняют отношения между героями и авторское отношение к ним.

Abstract: the article discusses the stylistic features of A. P. Chekhov's short story «Gooseberry». Special attention is paid to the analysis of the landscape as a figurative-semantic structure of the work. The speech means of the landscape, in addition to their direct purpose, give the work a special tonality, accompany the movement of the plot, clarify the relationship between the characters and the author's attitude to them.

Ключевые слова: рассказ «Крыжовник», стилистические особенности, образно-семантический строй, речевые средства пейзажа.

Keywords: the story «Gooseberry», stylistic features, figurative-semantic structure, speech means of the landscape.

Отмечая различные свойства художественной речи, исследователи выделяют её основные стилевые черты. Так, М. Н. Кожина одним из таких свойств считает художественно-образную речевую конкретизацию. По мнению учёного, слово, выражающее в системе языка понятие, в этом качестве функционирует, например, в официально-деловом и научном стилях. В художественной речи слова не просто выражают представления, а служат для создания художественного образа. Задача настоящего писателя – придать любой лингвистической единице в контексте художественного произведения эстетическую направленность, заставить «работать» на реализацию художественно-идейного содержания [3, с. 200].

Безусловно, к мастерам слова, способным виртуозно обращаться с языковыми единицами, относится А. П. Чехов. Его произведения предоставляют богатейший материал для исследования его языкового мастерства. Обратимся к анализу одного из чеховских рассказов – «Крыжовник».

Структура художественного текста, по мнению И. Р. Гальперина, связана с характером его членимости: 1) объёмно-прагматическим (части,

главы, главки, отбивки, абзацы и пр.) и 2) контекстно-вариативным, учитывающем специфику именно художественного текста [2, с. 52].

Известно, что пейзаж в рассказах Чехова является органической частью их образно-семантического строя. Речевые средства пейзажа, помимо своего прямого назначения, придают произведению особую тональность, сопутствуют движению сюжета, проясняют отношения между героями и авторское отношение к ним.

Все события рассказа «Крыжовник» происходят в сельской местности, поэтому в произведении описывается сельский пейзаж.

Пейзаж с точки зрения его событийной направленности отражает время года, когда происходит действие, время суток, место действия.

В рассказе описание природы представляет собой не сочетание случайных зарисовок, а стройную систему, сливающуюся с художественно-речевой системой всего произведения.

Рассказ начинается с описания прохладного летнего дня. О том, что это лето, мы можем судить по замечанию, приведенному в рассказе «Человек в футляре» («Крыжовник» входит в трилогию): *«Учитель гимназии Буркин каждое лето гостил у графов П. и в этой местности давно уже был своим человеком»* [5, с. 327].

Читатель, погружаясь в информативное описание пейзажа, узнает о времени суток – скорее всего, речь идет о середине дня. Об этом сигнализирует ряд признаков: *«Еще с раннего утра все небо обложили дождевые тучи»* [5, с. 337] – значит, такое состояние природы имеет временную протяженность.

«Ветеринарный врач Иван Иванович и учитель гимназии Буркин уже утомились идти» [5, с. 337] – предположительно персонажи начали свое движение утром и к моменту повествования преодолели большое расстояние.

Чехов мастерски рисует тихий, пасмурный день: *«...было тихо, не жарко и скучно, как бывает в серые пасмурные дни, когда над полем давно уже нависли тучи, ждешь дождя, а его нет»* [5, с. 337].

Чехову «с его постоянной жаждой наивысшей простоты, с его отвращением ко всему вычурному, напряженному» [1, с. 113], удастся не только нарисовать картину, но и создать определенное настроение.

В письме к брату Чехов писал: «В описании природы надо хвататься за мелкие частности, группируя их таким образом, чтобы по прочтении, когда закроешь глаза, давалась картина» [1, с. 231].

Чехов приводит географическое описание пейзажа, используя обозначающие направления наречия: *«Далеко впереди еле были видны ветряные лестницы села Мироносицкого, справа тянулся и потом исчезал далеко за селом ряд холмов...если встать на один из холмов, то оттуда*

видно такое же громадное поле, телеграф и поезд..., а в ясную погоду оттуда бывает виден даже город» [5, с. 337].

Такое панорамное описание позволяет создать впечатление о бескрайности пространства: *«...и оба думали о том, как велика, как прекрасна эта страна» [5, с. 337].*

Именно произведения конца 80-х годов проникнуты стремлением раскрыть красоту и поэзию природы, не торжествующую, а печальную красоту – и все-таки исполненную заражающей лирической силы. «Лирические просветы» – так называет З. Паперный [4, с. 4] подобное описание.

Само изображение дается с точки зрения двух персонажей – Буркина и Ивана Ивановича, без заметной примеси авторской экспрессии. Оценочные определения и характеристики выражают общее впечатление. Природа выступает как живое существо: *«Теперь, в тихую погоду, когда вся природа казалась кроткой и задумчивой» [5, с. 337].*

Даже признак цивилизации – поезд – сравнивается с «ползущей гусеницей».

Описание природы дано только в той мере, в какой её наблюдали или воспринимали герои. В рассказе пейзаж не «сопровождает» основное действие, а сливается с ним, выступая комментарием к психологическому состоянию персонажа: *«...Иван Иванович и Буркин были проникнуты любовью к этому полю» [5, с. 337].*

Пейзажное описание многозначно и символично. Так, помимо основной информативной функции – описать место действия (например, Софьино, поместье Алёхина, характеризуется через определенную последовательность объектов: тополи, сад, красные крыши амбаров, река, плёс с мельницей и белой купальней – именно в такой последовательности они предстают перед глазами персонажей), – пейзаж помогает понять внутреннее состояние героев.

Если тихая погода и бесконечное пространство вызывают у Буркина и Ивана Ивановича умиротворение, то работа мельницы, заглушавшей звуки природы, дрожание плотины, сырость и грязь раздражают героев, заставляют испытывать *«чувство мокроты, нечистоты, неудобства во всем теле» [5, с. 338].* Даже *«вид у плеса был холодный, злой».*

При описании Софьино Чехов использует лексику, способствующую созданию различных образов:

1) **зрительного:** *тополи, сад, красные крыши амбаров, заблестевшая река, плес, мельница и пр.;*

2) **слухового:** *шум дождя, мельница работает, плотина дрожала, шумела веялка;*

3) **осязательного:** *мокрые лошади, было сыро, отяжелевшие от грязи ноги.*

Преобладает лексика, включающая семантический компонент «нечистота»: *грязно, чувство нечистоты, ноги отяжелели от грязи, валила пыль, давно не мытая рубаха (т.е. грязная), на сапогах ...налипли грязь и солома, нос и глаза черны от пыли*. Встречается несколько цветовых пятен: *красные крыши и белая купальня*.

Чувство единения с природой, восхищение ею, описанное в первом абзаце, уступает место усталости, разочарованию там, где естественный ход природы нарушает деятельность человека.

«Человеку нужен... *весь земной шар, вся природа, где на просторе он смог бы проявить все свои свойства и особенности своего свободного духа*», – так обозначил свою жизненную позицию герой Чехова Иван Иванович. Простое купание доставляет ему наслаждение: «...*бросился в воду с шумом и поплыл под дождем..., и от него шли волны, и на волнах качались белые лилии; он доплыл до самой середины плеса и нырнул, и через минуту показался на другом месте. "Ах, боже мой..." – повторил он, наслаждаясь..."*» [5, с. 342].

Алехин в какой-то мере тоже ограничен своеобразным «футляром»: хозяйственные нужды не оставляют времени не только на восприятие природы, но и на соблюдение элементарных правил личной гигиены («*но мыться как-то некогда*»).

Даже большой двухэтажный дом пустует: хозяин живет только в двух комнатах на нижнем этаже, где «*была обстановка простая, и пахло ржаным хлебом, дешевою водкой и сбруей*» [5, с. 338].

Однако особую смысловую нагрузку несет пейзажное описание, представленное в рассказе самого Ивана Ивановича. Он сталкивает два мира: настоящий, созданный природой, и искусственный, фальшивый, созданный человеком.

Начиная повествование о брате, Иван Иванович объясняет причину возникновения желания Николая Ивановича «купить себе маленькую усадьбу» – это детство героя, проведенное в деревне: «*А вы знаете, кто хоть раз в жизни поймал ерша или видел осенью перелетных дроздов, как они в ясные, прохладные дни носятся стаями над деревней, тот уже не городской житель, и его до самой смерти будет потягивать на волю*» [5, с. 340].

«Придуманный» мир Николая Ивановича представляет настоящий «поэтический угол» с цветами, фруктами, с лугами и проточными прудами, где «*твои уточки плавают*», «*пахнет хорошо*», а главное – есть свой собственный крыжовник.

Настоящий мир Николая Ивановича, купившего не то, «о чем мечтал», радикально отличается от придуманного: «*...ни фруктового сада, ни крыжовника, ни прудов с уточками, была река, но вода в ней цветом как кофе*» [5, с. 341].

Чехов противопоставляет два пейзажных описания: фруктовый сад – его отсутствие, проточный пруд – река с водой цвета кофе, дорожки в саду, цветы, фрукты – «езде канавы, заборы, изгороди, понасажены рядами елки», пахнет так хорошо – предполагаемый запах от кирпичного и костопального заводов.

Мечта не сбылась, но герой счастлив – у него есть свой крыжовник. Ему не нужен «весь земной шар» и «вся природа», ему не нужен простор для выражения своего свободного духа.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. О языке художественной литературы / В. В. Виноградов. – Москва : Гослитиздат, 1959. – 656 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва : КомКнига, 2007. – 147 с.
3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка. Учебное пособие. – Москва : Просвещение, 1977. – 223 с.
4. Паперный, З. «Всякому человеку вообще» / З. Паперный // А. П. Чехов. Избранные сочинения. – Москва : «Художественная литература», 1988. – 640 с.
5. Чехов, А. П. Избранные сочинения. – Москва : «Художественная литература», 1988. – 640 с.

Зацепина Елена Анатольевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ», г. Борисоглебск

УДК 821.161.1

ТЕАТР ДЛЯ СЕБЯ В «ТЕАТРАЛЬНОМ РОМАНЕ»

М.А. БУЛГАКОВА

В. В. Зятькова

ФГБОУ ВО «ВГПУ»

e-mail: violietta.koltakova@mail.ru

Аннотация: в статье говорится о понятии «театра для себя» в работах Н. Евреинова и в «Театральном романе» М. А. Булгакова. Описывается соотношение реальной жизни и театрального пространства. Также анализируется соотношение официального и идеального искусства в пространстве романа.

Abstract: the article is devoted to the concept of “Theater for myself” in N. Evreinov’s works and in the” Theatrical Novel “ by M. A. Bulgakov. It describes

the relations between the real life and the theater space. It also analyzes the relations between the official art and the ideal art in the space of the novel.

Ключевые слова: театр, театр для себя, театральность, театрализация жизни, жизнеподобие.

Keywords: theater, theater for myself, theatricality, theatricalization of life, verisimilitude.

В. Сисикин писал, что Булгаков был не только театральным писателем, но и актеристом в жизни. «Это был, если хотите, особый вид «театра для себя», реконструкция особого типа театрального поведения в излюбленной с юности стихии сатирикоства и мистификаторства» [1, с. 135].

В связи с понятием «театра для себя» и театральным мышлением Булгакова интересным по отношению к «Театральному роману» является сборник театроведческих трудов Николая Евреинова «Демон театральности». Исследователь утверждает, что театр притягателен потому, что является образом недостижимого в реальной жизни, показывает реализацию идеального во всех явлениях, даже в злодействе. Эти явления должны быть идеальными и не превращаться в обыденность [2, с. 18].

В «Театральном романе» мы видим ситуацию неудовлетворённости обыденной жизнью главного героя. Максудов меняет разные роли, работает в университетской лаборатории, служит маленьким сотрудником газеты «Пароходство», пишет роман и попадает в литературную среду, но все эти роли ему не подходят и не приносят удовлетворения жизнью. Поэтому Максудов решает писать пьесу, которая в дальнейшем приводит его в театр.

И сразу герой замечает контраст между театральной и обыденной реальностью: «Боже! Какой прозаической, какой унылой показалась мне улица после кабинета. Моросило, подвода с дровами застряла в воротах, и ломовой кричал на лошадь страшным голосом, граждане шли с недовольными из-за погоды лицами. Я несся домой, стараясь не видеть картины печальной прозы. Заветный договор хранился у моего сердца» [3, с. 450].

Обратим внимание на процесс сочинения пьесы Максудовым. «Булгаков был – человек играющий», – писал о нём В. Сисикин [1, с. 135]. Поэтому неудивительно, что и его герою Максудову присуще совершенно театральное, игровое мышление. Процесс создания пьесы из романа описывается как игра: «Тут мне начало казаться по вечерам, что из белой страницы выступает что-то цветное... я убедился в том, что это картинка. И более того, картинка это не плоская, а трёхмерная. Как бы коробочка, и в ней сквозь строчки видно: горит свет и движутся в ней те самые фигурки, что описаны в романе. Ах, какая это была увлекательная игра... Всю жизнь можно было бы играть в эту игру, глядеть в страницу... А как бы

фиксировать эти фигурки? Так, чтобы они не ушли уже более никуда? И ночью однажды я решил эту волшебную камеру описать. Как же её описать?...» [3, с. 435].

Так Максудов начинает сочинять пьесу: сочиняемые персонажи, сопровождающие их действия и звуки вторгаются в его реальное пространство, а он лишь записывает эти действия и события, преобразовывая их в театральный текст (размещая в коробочке-сцене). «Ночи три я провозился, играя с первой картинкой, и к концу этой ночи я понял, что сочиняю пьесу... Герои мои и двигались, и ходили, и говорили» [3, с. 435]. Эта волшебная коробочка встречается затем во многих булгаковских произведениях. По мнению Е.А. Иваньшиной, в художественном мире Булгакова коробки упоминаются в связи с сокровищами. К этим многочисленным коробочкам относятся чемоданы, шкафы, табакерки, шкафы и др., связанные с сундуком как аналогом сокровенного; неслучайно Г. Башляр определяет шкафы и сундуки как органы тайной жизни души,местилища её комплексов, как воплощение функции обитания, памяти и грёзы [4, с. 37].

Таким образом, мы можем сказать, что Максудов театрализует свою жизнь: реальное пространство вокруг него превращается под его пером в пространство театральное (сценическое). Возможно, это и есть тот самый «театр для себя», о котором писал Евреинов, имея в виду театрализацию жизни, расширение театра до воздействия на реальность [2, с. 113]. В своей книге он тоже приводит пример преобразования комнаты в театральное пространство: предлагает превратить комнату в «восточный рай» и даёт рекомендации по этому превращению: «<...> настоящая пьеса правдиво разыгрывается лишь в комнате с плотными оконными завесами (по возможности – в зале, натопленной заблаговременно до высшей температуры, какую только допускает печка). Эдемоподобие требует убранства комнаты живыми растениями и цветами (Помните, что идеал помещения – *сад*)» [2, с. 368]. Далее он советует постелить в комнате ковры, выпустить птичек, замаскировать под фонарь электрическую лампочку и зажечь свечи, принести восточные напитки и яства, одеть себя, жену, слуг и друзей в соответствующие костюмы, и, покуривая кальян, читать сказки Шахерезады. По времени эта «пьеса» может длиться сутки, если не больше. «Но довольно одних суток наслаждения покоем в таких умирительно мирных условиях, чтобы чары этой «по-восточному» преображенной действительности принесли требуемое волящим из нас отдыха, успокоения и отвлечения от наших повседневных дел» [2, с. 729]. Максудов обходится без всех перечисленных Евреиновым атрибутов: обладая игровым, театральным мышлением, он мысленно преобразует свою комнату в собственно театр, который и является для него идеальным, «эдемоподобным» пространством. Евреинов называет «театр для себя»

«театром бессеребряным, без цензуры, без публики, без клаки, без рецензий! Театр, не считавшийся ни с чем, кроме державной воли *мастера своего театра*» [2, с. 149]. «Подобно тому, как в области гастрономии тончайшее наслаждение дает лишь кухня «собственного повара», так и в области театральности – некий «театр для себя» является последним прибежищем взыскательных душ» [2, с. 149]. В булгаковском романе единственным истинным театром по сути и оказывается только жалкая комнатка Максудова, превращающаяся в его воображении в волшебную коробочку с движущимися фигурками; это действительно единственное театральное пространство, где пьеса Максудова жила и игралась, чего так и не случилось в театре профессиональном.

«Официальный и платный» театр «для всех» Евреинов критикует и заявляет, что «этот публичный «театр» имеет такое же отношение к театру, какое публичный дом имеет к любви» [2, с. 23]. В «Театральном романе» таким антитеатром показаны владения Ивана Васильевича.

По мнению Н. Евреинова, театральность более свойственна реальной жизни, чем театру: «Театральность – не театр. Это всеобщая жизненная творческая основа» [2, с. 14]. Он считает, что идеальный театр – тот, в котором человек становится самим собой и раскрывает свой творческий потенциал: «Главный принцип театра, вырастающего из общечеловеческой театральности, театра как такового – *стать самим собой*, реализовать то, что скрыто в человеческой природе. Игра – лишь способ прийти к полной реализации творческого начала. Можно сказать, что в театре как таковом происходит снятие маски» [2, с. 18].

Попав в театр Ивана Васильевича, Максудов первоначально полностью им очарован, он чувствует себя собой и на своём месте («Этот мир мой»). Но, начиная вариться в театральной «кухне», он замечает двойственность театрального мира, который театрален за кулисами больше, чем на сцене. Парадокс, наблюдаемый Максудовым, заключается в том, что сцена и жизнь в театре Ивана Васильевича меняются местами: притворяясь и играя в кабинете директора, актёры во время репетиций механически разыгрывают упражнения, ничего общего с ролью не имеющие.

То есть в то время, как реальность вокруг Максудова преобразуется в сценическое пространство, сценическое пространство, наоборот, стараниями Ивана Васильевича преобразуется в реальное. Под властью Ивана Васильевича театр теряет свое «волшебное очарование» и становится средством борьбы за выгодное место. Вытесненный со сцены, театр перемещается за кулисы (в служебные кабинеты).

Н. Евреинов считает, что «главный принцип театрализации жизни, принцип театра для себя – *не быть самим собой*, создать маску, стать другим» [2, с. 31]. В разговоре с Иваном Васильевичем Максудов нарушает этот закон театра, отказываясь надевать перед ним маску. Максудов не

может до конца принять эту игру, в результате чего он терпит неудачи. Ему нужно играть роль перед директором театра, Иваном Васильевичем. Чтобы попасть к нему и произвести положительное впечатление, Максудов должен разыграть целый сценарий, который ему любезно подсказывает Бомбардов.

« – Иван Васильевич спросит вас первым долгом, кто был ваш отец. Он кто был?

– Вице-губернатор.

Бомбардов сморщился.

– Э... нет, пожалуй, не подходит. Нет, нет. Вы скажите так: служил в банке» [3, с. 481].

«...Когда будете насчет пьесы говорить, то не возражайте. Там выстрел в третьем акте, так вы его не читайте...

– Как не читать, когда он застрелился?!...» [3, с. 481].

Максудов решает говорить правду Ивану Васильевичу, игнорируя советы Бомбардова, и терпит фиаско. Он не желает идти на уступки, когда Иван Васильевич советует ему убрать лишние, по его мнению, сцены или прописать дополнительных персонажей. Причем Иван Васильевич предлагает внести эти изменения с конкретными целями: протащить в пьесу артистов, которые перед ним выслуживаются. В итоге директор театра остается недоволен: до Максудова очень быстро доходят слухи, что пьеса Ивану Васильевичу не понравилась [3, с. 494].

Таким образом, в художественном пространстве романа оппозиция «жизнь – театр» подвергается инверсии.

А. Смелянский считает, что понятие «театральность» и понятие «театрального человека» в романе как бы расколоты: «это и высшее цветение человеческого духа, и самый низкий показатель человеческого в человеке» [5, с. 673].

Директор театра Иван Васильевич настаивает на жизнеподобии в актёрской игре. Так как прообразом Ивана Васильевича является К. С. Станиславский, то надо думать, что речь здесь идет о его знаменитой методике, согласно которой основное правило актерской игры состоит в том, что актёр должен по-настоящему переживать то, что происходит с его персонажем. Эмоции, испытываемые актёром, должны быть подлинными. Актёр должен проживать, а не изображать на сцене что-либо, лишь в этом случае зритель ему поверит. К. С. Станиславский писал по этому поводу: «Каждый момент вашего пребывания на сцене должен быть санкционирован верой в правду переживаемого чувства и в правду производимых действий» [6, с. 218]. Максудов рассуждает об этом так: «...Если теория Ивана Васильевича непогрешима... то естественно, что в каждом спектакле каждый из актёров должен вызвать у зрителя полную иллюзию. И играть так, чтобы зритель забыл, что перед ним сцена...» [3, с. 542].

Евреинов отрицает жизненность в театре, он считает, что театр нужен именно для того, чтобы вырваться из реальной жизни в мир фантазии, а если мы видим на театральной сцене жизнь, подобную обыденной, то теряется смысл существования театра. Задача театра, по мнению Евреинова, – преодоление «границ действительного мира» как границ тюрьмы [2, с. 70].

Присутствуя на репетициях пьесы и наблюдая за тем, как Иван Васильевич обучает актеров, Максудов разочаровывается в его системе. Он понимает, что никакая теория не может научить играть неталантливого актера, рациональное объяснение чуда невозможно. Иван Васильевич заставляет актёров разного плана проделывать одинаковые упражнения, не даёт развернуться их природной театральности. И всё, что им остается – демонстрировать эту театральность за кулисами. Получается, что театр Ивана Васильевича – неистинное искусство. В жизненности и бездумном применении ко всем актерам одинаковой методики театр лишается чарующей фантастики и обмана, которые пленили Максудова изначально, когда он ещё не был участником театральной кухни, а сторонним зрителем. Театр идеальный (каким его представляет Максудов) и театр реальный не соответствуют друг другу. От этого противоречия Максудов и погибает: он не может вынести такого несовпадения мечты и реальности и кончает жизнь самоубийством. Вопреки ожиданиям, Максудов так и не смог обрести себя и раскрыться, ложное искусство губит героя.

Тот же сюжет повторяется в романе «Мастер и Маргарита»: мастер предпринимает попытку войти в мир литературы, который не имеет ничего общего с настоящим искусством, и погибает. В романе официальный мир литературы представляет МАССОЛИТ, который не имеет отношения к подлинному творчеству, как театр Ивана Васильевича не является истинным театром.

Таким образом, антитеза «искусство – реальность» является общей для Булгакова и Евреинова. В идеальной реальности Евреинова искусство и жизнь переплетены: по его мнению, в реальной жизни люди должны играть и носить маски, то есть реальность должна быть театрализована. А в мире театра, напротив, актёры должны становиться собой, выплёскивая природную театральность, и играть роли, подходящие им по характеру, таким образом, идеальный театр он противопоставляет официальному, отдавая предпочтение первому. Нельзя точно сказать, что в приоритете у Евреинова – искусство или реальность, так как театрализация всего, согласно его теории, – основа жизни. Для Булгакова мир искусства – мир идеальный, не имеющий ничего общего с официальным искусством. Пьеса Максудова, которую он проигрывает в своих мыслях, портится, когда попадает в официальный театр, и не доходит до зрителя; подобным

образомофициальная литературная критика не пропускает в печать роман мастера. Оба героя гибнут, соприкоснувшись с официальным искусством.

Список литературы

1. Сисикин, В. Дионисов мастер / В. Сисикин // Подъем. – 1989. – №3. – С. 135-143.
2. Евреинов, Н. Н. Демон театральности / Н. Н. Евреинов. – Москва – Санкт-Петербург : Летний сад, 2002. – 535 с.
3. Булгаков, М. А. Собрание сочинений. В 5-ти томах. Т. 4. Пьесы; Жизнь господина де Мольера; Записки покойника / М. А. Булгаков. – Москва : «Худ. лит.», 1990. – 686 с.
4. Иваньшина, Е. А. Культурная память и логика текстопорождения в творчестве М. А. Булгакова: дис.....канд. филол. наук (10.01.01) / Е. А. Иваньшина. – Воронеж, 2010. – 464 с.
5. Смелянский, А. М. Записки покойника. Театральный роман // М. А. Булгаков. Собр. соч. в 5 т. Т. 4. – Москва : Худож. лит., 1992. – С. 662-680
6. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой. Часть 1 : Работа над собой в творческом процессе переживания : Дневник ученика / Ред. и авт. вступ. ст. А. М. Смелянский. – Москва : Искусство, 1989. – 511 с.

Зятькова Виолетта Валерьевна, аспирант кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО ВГПУ

УДК 821.161.1

РОМАН М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»: ТРАЕКТОРИЯ ЧТЕНИЯ

Е. А. Иваньшина
ФГБОУ ВО «ВГПУ»
e-mail: sergiencou@yandex.ru

Аннотация: в статье говорится об оптике романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», настраивающей читателя на его «прохождение». Эта оптика отрефлектирована внутри художественного мира романа, в котором изображаются разные стратегии взаимодействия искусства и реальности. Особое внимание уделяется категории подобия и символическим аналогиям, на которых строится композиция романа.

Abstract: the article talks about the optics of M. Bulgakov's novel «The Master and Margarita», which sets the reader up for its «passage». This optics is reflected inside the artistic world of the novel, which depicts different strategies

of interaction between art and reality. Special attention is paid to the category of similarity and symbolic analogies on which the composition of the novel is based.

Ключевые слова: композиция, символическая аналогия, подобие, оптика, автор, читатель, дешифровка.

Keywords: composition, symbolic analogy, similarity, optics, author, reader, decryption.

Цель настоящей статьи – актуализировать смысл макрокомпозиции булгаковского романа, проявив системные подобия, которые открываются в его структуре. Стратегически это позволит совместить дискретные компоненты (московский и ершалаимский тексты в составе большого романа) и недискретную – мифологическую – мотивную структуру, калейдоскопически перестраивающуюся при переключении стилистических регистров [1, с. 29] и актуализировать роман как оптическое устройство, моделирующее в композиции ценностную картину мира автора.

Роман «Мастер и Маргарита» впору приводить в пример при изучении древнерусской литературы, потому что он укоренён в том типе культуры, который Ю. М. Лотман определяет как семантический (а также символический, парадигматический или «средневековый»). Для этого типа моделирования действительности «характерно представление о том, что в начале было слово» [2, с. 402], а в основании системы ценностей лежит разграничение реального и знакового: как социальное существо средневековый человек «должен был презирать вещи и стремиться к знакам» [2, с. 403]. На этот тип художественного моделирования указывает и структура романа, устроенного как палимпсест, в котором из-под одного текста проступает другой, более древний, и связанный с этой структурой приём ретроспективной аналогии [3, с. 20-21], соотносящий изображаемую реальность с явлениями другого ряда, и ценностные ориентиры автора, отсылающего читателя к образцовым текстам, которые должны быть им опознаны. Для этого типа культуры характерно представление о пишущем не как о творце нового текста, а как о «проявителе», посреднике, переоткрывающем старый текст. Подробнее об отнесённости булгаковского романа к культуре средневекового типа мы уже писали ранее [4].

Литераторы, изображённые в первой главе, как и МАССОЛИТ, который они представляют, наоборот, слишком плотно слиты с реальностью и относятся к культуре другого типа, который Ю. М. Лотман определяет как синтаксический, выделяя среди его особенностей игнорирование символических значений явлений и событий: «мир живет не в отношении двух рядов (сущности и выражения), а в одном каком-либо: церковном или государственном [2, с. 407]. Ср.: «Жизнь Берлиоза складывалась так, что к необыкновенным явлениям он не привык» [5, с. 9]. К тому же типу культуры относится и изображённый в романе официальный Ершалаим: его

связывают с официальной Москвой отношения подобия: «Различное на уровне описания делается однотипным. Изоморфизм часто порождается механизмом описания» [2, с. 77].

Другой тип культуры представляют Иешуа (в ершалаимских главах) и мастер (в московских); в средневековых понятиях они еретики, в понятиях «Горя от ума» (один из ключевых интертекстов булгаковского романа, «разоблачённый» автором) – сумасшедшие. Вместе они составляют собирательный образ автора, являя два его исторических варианта: один – из прошлого, другой – из настоящего. Оба приносят в мир слово, за которое расплачиваются жизнью. Это человеческие ипостаси автора; сверхчеловеческие его функции (воля к действию и способность магически «расширять» реальность) отданы Воланду (ещё один персонаж, подозреваемый в сумасшествии). Вера в слово в «Мастере и Маргарите» подобна вере Дон Кихота в реальность рыцарских романов (и Дон Кихот отмечен признаками сумасшествия).

Роман «Мастер и Маргарита» оснащён сложноустроенной оптикой: видимая двойственность его композиции репрезентирует не линейную, а концентрическую структуру – геральдическую конструкцию, в которой за новым текстом (московские главы) открывается обусловившая его традиция, причастность которой и осуществляется через отсылки к ершалаимскому компоненту. Такая композиция является демонстрацией символического, ориентирующей читателя на нелинейное восприятие текста и провоцирующей его раскол (или шизофрению, как называет это Воланд).

Оптика романа отражает и сам опыт читателя, в него «втянутого». Такими «встроенными», изображёнными читателями являются Маргарита и Иван Бездомный в московских главах и Левий Матвей и Понтий Пилат в ершалаимских (это упрощённая конфигурация, в которой на самом деле гораздо больше участников). Каждый из изображенных читателей переживает раздвоение, как и затекстовый читатель, для которого две первые главы создают ситуацию перепутья, на котором ему предстоит сделать выбор между реальным и воображаемым (между жизнью и искусством), что в линейной перспективе для затекстового читателя выглядит как выбор между ершалаимским и московским сюжетами. Этот выбор так или иначе совершается каждым читателем, но оптика устроена не для того, чтобы «линейно» разделить два компонента, а, наоборот, чтобы парадигматически объединить их в одной геральдической конструкции, в которой один сюжет вложен в другой, все сюжеты подобны друг другу и все персонажные «ряды» совмещаются (исходя из того же принципа подобия): в ряду персонажей авторского (автореферентного) плана окажутся Иешуа и Левий Матвей, мастер и Иван Бездомный, а также затекстовый автор, в ряду персонажей-читателей – Пилат и Каифа, Маргарита и Берлиоз (+Лаврович и

Латунский). О самом таинственном из них, подобном Воланду в ершалаимском сюжете, мы подробно писали ранее [6, с. 367-427]. Но принципиальна здесь именно парность, подразумевающая соучастие в процессе текстопорождения, с одной стороны, серии соавторов (как говорящего Иешуа и записывающего за ним Левия Матвея, отношения между которыми вырастают из конфликта), а с другой стороны – серии читателей, причём эти подмножества (авторов и реципиентов) пересекаются, что является условием непрерывности текста культуры. Этот текст, по сути не имеющий авторства, анонимный, представлен сожжённым романом безымянного мастера. И здесь принципиально, что *речь идёт об отсутствующем тексте, который присутствует в реальности*, являясь в фрагментах и сновиденьях тем, кому надо, что, безусловно, является демонстрацией чуда (или подтверждением слов Воланда о рукописях, которые не горят). Этим чудом в общем и является память культуры, сохраняющая ценностно значимое наследие.

Но не будем забывать и об официальной практике текстопорождения, изображённой в московском сюжете: в МАССОЛИТе правила написания текстов ценятся выше самих текстов, создание которых превращается в контролируемое производство. Официальный писательский мир погружён в плотную знаковую «фактуру», выполняющую функцию менеджмента творческого процесса. Эту фактуру составляют дачи, квартиры, творческие отпуска (длина которых соответствует жанровому заданию), знаменитый грибоедовский ресторан – словом, всё, что обеспечивает «окармливание» писательского сословия в обмен на выполнение договорных обязательств перед заказчиком (государством). В ершалаимской реальности охранительную функцию выполняет Каифа, беспокоящийся о том, что слова Иешуа подорвут авторитет религиозных (читай – государственных) институтов. Этому миру в московском сюжете противопоставлен невидимый официозу, потаённый мир мастера, представляющего культуру андеграунда. С точки зрения официальной культуры, исповедующей атеистическую доктрину и придерживающийся неоклассицистических тенденций, автор романа о Пилате изгой, в ценностной иерархии «Мастера и Маргариты» – трижды романтический мастер. При этом отсутствие материального артефакта – романа в книжной версии – не понижает, а только повышает в цене сам роман мастера. В символическом (парадигматическом) типе культуры ценность знаков зависит от убывания в них удельного веса «материального», то есть выражения. В культуре символического типа «наиболее высоко будет стоять знак с нулевым выражением – несказанное слово» [2, с. 406]. В «Мастере и Маргарите» таким несказанным, но вожделенным словом являются предсмертные слова Иешуа, которыми интересуется Понтий Пилат, и сожжённый роман мастера.

При этом и то, и другое означено как существующее (об этой интриге мы тоже писали ранее [6, с. 367-427]).

Таким образом, внедрение ершалаимских фрагментов в московский сюжет является демонстрацией культурной ориентации пишущего, его связи с традицией, «мерцающий» образ которой представлен романом мастера. Изображенное в московском романе получает истолкование через архетипический сюжет, с которым его связывают отношения подобия, характерные для содержания и выражения в культуре символического типа [2, с. 407]. Перед нами тот случай, когда значение персонажа или события определяется «соотнесённостью его с сущностями другого ряда» [2, с. 409]. Тот же принцип символической аналогии работает в других булгаковских текстах. Особенно показательна в этом отношении пьеса «Адам и Ева», представляющая собой своеобразный эскиз к «Мастеру и Маргарите» (неслучайно и созвучие названий), обыгрывающий те же структурные принципы [6, с. 288-343].

Большой роман устроен как сновидение, сопровождающееся истолкованием (ср. с сеансом массового гипноза в театре Варьете, за которым должно следовать разоблачение). Подробно об этом мы писали ранее [7]. Сны, изображенные в московском сюжете, являются иносказательным отражением исторической реальности. Таков сон Маргариты, в котором она видит пропавшего возлюбленного в местности «безнадежной, унылой, под пасмурным небом ранней весны» [5, с. 265], выходящим из барака и окруженным неживым воздухом. Таков и сон Босого о камерном театре. Эти два сна рифмуются, и связывающим их звеном является Пушкин: в сне Босого он выведен как автор пыточного текста, с помощью которого следователь-конферансье выбивает показания валютчиков, а в сне Маргариты остаётся в тени как автор сна Татьяны, который сквозь него «просвечивает» [8]. Из двух пушкинских снов – сна Татьяны и сна Адриана Прохорова («Гробовщик») – вырастает и бал Воланда в «Мастере и Маргарите», который, будучи «фактом» чистого искусства, воображаемым сбором литературных преступников, по-настоящему театрален, хотя преподносится как реальное событие. Бальное пространство своей невидимостью для тех, кто не приглашён на это действо, подобно пространству романа мастера. Оно «работает» подобно иностранным товарам из импровизированного модного магазина: по окончании представления оно попросту исчезает, словно кому-то приснилось (на самом деле действительно является сновидческим событием, как и сбор покойников Прохорова в пушкинской повести).

Сновидческая структура выведена в область метаописания в сне Никанора Ивановича Босого (гл.15), который предшествует сновидению Ивана Бездомного, ретранслирующему казнь Иешуа как второй эпизод из сожжённого романа. Главы 15 и 16 тоже являются парными, подобно главам

1 и 2, но оптика «Сна Никанора Ивановича» открывает закулисный театр исторической реальности, в котором она меняется местами с воображаемой реальностью пушкинского «Скупого рыцаря». Подобный аттракцион с разрушением четвёртой стены и неразличением реального и воображаемого (в сне Босого реальное и воображаемое карнавально перетасованы) происходит на магическом сеансе в театре Варьете, где зрительницы устремляются на сцену за заграничными нарядами, а артист наблюдает за возбуждённой публикой, провоцируя её исполнением желаний. В каждом из этих эпизодов отрефлектирована возможная реакция читателя-зрителя на произведение искусства. Босой не различает жизнь и искусство и начинает ненавидеть Пушкина вместе с артистом Саввой Куролесовым. Это так же нелепо, как обвинять артистов-гипнотизёров в исчезновении гипнотических денег и платьев. Роман, сон и спектакль соотнесены между собой и эквивалентны по сути (на уровне автометаописания).

Однако, если образ традиции задан романом безымянного мастера, отсылки к культурной памяти не ограничиваются отсылками к ершалаимскому сюжету. Реальность московских глав – оплотнёвшее *чужое слово*. Как известно, самыми сильными местами художественных произведений являются начало и финал. Начало «Мастера и Маргариты» — две парные главы – два разговора – актуализирует сходство изображаемого в московских и ершалаимских главах романа. Кроме того, глава 1, изображающая встречу в липовой аллее на Патриарших прудах, предлагает читателю «Мастера и Маргариты» целый пасьянс литературных знаков, которых литераторы Берлиоз и Бездомный не опознают, хотя по роду деятельности должны бы. Ресурс культурной памяти используется в романе как аллегорический реквизит, взывающий к узнаванию. Появление Воланда перед литераторами в костюме оперного Мефистофеля равносильно выходу литературного театра из границ, его экспансии в реальность.

Литературное окружает Берлиоза и Бездомного довольно плотным кольцом (при том, что сама материя слова бесплотна, прозрачна и в этом подобна прозрачному, *соткавшемуся из воздуха гражданину*). В этом плотном «воздухе» первой главы угадываются, кроме гётевского «Фауста», и пушкинский «Пророк» [9, с. 27-28], и лермонтовский «Фаталист»: к сюжету «Фаталиста» отсылает читателя предсказание неизвестного историка, который берёт на себя не только роль Мефистофеля и пророка, но и роль подлинного ревизора грибоедовской, то есть литературно-театральной Москвы. Именно такие сгущения под силу сновидческой реальности. В довершение вспомним сказанное о завтраке с Кантом, отсылающем к эпизоду карамзинской биографии.

Однако если этот читатель подобен Ивану Бездомному и ничего не читал, то он не в состоянии играть в ту литературную игру, которую предлагает ему автор, в распоряжении которого, как у Воланда, – волшебная

золотая табакерка, в которой находится именно то, что угодно собеседникам. В этой сцене не только Воланд *даёт прикурить* литераторам, но и автор «жжёт глаголом» читателя, открывая для него литературные закрома. Но знаки литературности не опознаются в качестве таковых литераторами-МАССОЛИТовцами. Зато на Ивана рассказ Воланда действует таким образом, что он теряет голову, поддается словесной магии, и, ведомый Неизвестным, оказывается в клинике Стравинского, где происходит его отречение от Берлиоза и встреча с мастером, который позже завещает ему написать продолжение своего романа.

Именно роман мастера находится на вершине ценностной иерархии «Мастера и Маргариты», доказывает своё существование и является памятником слову, которое *в огне не горит*, потому что открывает правду о мире, пересоздавая его по своим образцам – без всяких правил, руководствуясь только мастерством пишущего и его творческой интуицей, воспитанной чтением и перечитыванием. Авторская концепция мира в «Мастере и Маргарите» утверждает веру в подлинность реальности, создаваемой мастерами, и приоритет подлинного искусства по отношению к жизни (подробней об этом конфликте см. нашу статью [10]): продуцирующей страх и тревогу истории, сгубившей не одного гения, роман потивопоставляет способность художника создавать истории, в которых *всё будет правильно*. Эту веру в магию искусства совместно поддерживают в читателе «несгораемые» рукописи.

Стратегия чтения «Мастера и Маргариты» – стратегия дешифровки, которую Е. Фарино определяет как движение от текста к его предполагаемым источникам [11]; читаемый текст при этом становится зеркалом других текстов, которые переоткрываются заново и вытесняют конъюнктурную продукцию (эта фабула параллельно с «Мастером и Маргаритой» проработана Булгаковым в пьесе «Адам и Ева», где старая прожжённая книжка об Адаме и Еве находится Маркизовым в подвале). Другими словами, современному состоянию литературы в булгаковском романе противостоит память о её прошлых состояниях, а «фактам» реальности – факты, созданные воображением талантливого писателя. Тот факт, что факты искусства могут пересиливать факты реальности, и доказывается в «Мастере и Маргарите». Отсюда вывод о смысле композиции булгаковского романа, сделанный Г. А. Лесским: он первый, кажется, сформулировал такой эффект романной структуры как актуализация *достоверности* того, что на самом деле является реальностью письма (ершалаимские главы), и *недостоверности* того, что подаётся как реальность (московские главы) [12]. Чуть позже эту особенность «Мастера и Маргариты» как романа-мифа прокомментировал Б. Гаспаров, отметив амбивалентность приёма актуализации достоверности мифологических событий («миф превращается в реальность, но и реальность тем самым

превращается в миф») и исчезновение временной и модальной дискретности в романе-мифе, в отличие от традиционного исторического романа [1, с. 28-29].

Стратегическая цель чтения «Мастера и Маргариты» – потусторонняя (сновидческая) встреча читателя с автором романа, подобная встрече Пилата и Иешуа (той, на которую «отпускает» своего героя мастер в главе «Прощение и вечный приют», или встрече Иванушки с мастером в клинике Стравинского в главе «Явление героя», или встрече Маргариты с мастером после бала в главе «Извлечение мастера». Единственным местом встречи автора и читателя может стать пространство романа, который является живым фактом их совместного сосуществования.

Список литературы

1. Гаспаров, Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. / Б. М. Гаспаров. – Москва : Наука, 1993. – 304 с.
2. Лотман, Ю. М. Семиосфера. / Ю. М. Лотман – Санкт-Петербург : Искусство СПб, 2001. – 704 с.
3. Каравашкин, А. В. Литературный обычай Древней Руси (XI – XVI вв.). – Москва : РОССПЭН, 2011. – 544 с.
4. Иваньшина, Е. А. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в контексте культурной типологии // XX Свято-Троицкие ежегодные международные академические чтения в Санкт-Петербурге 27-30 мая 2020 г. : Сборник научных статей и материалов. – Санкт-Петербург : Изд. РХГА, 2020. – С. 277-284.
5. Булгаков, М. А. Собр. соч. В 8 т. Т. 7. Мастер и Маргарита. / М. А. Булгаков. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – С. 7-560.
6. Иваньшина, Е. А. Метаморфозы культурной памяти в творчестве Михаила Булгакова / Е. А. Иваньшина. – Воронеж : Научная книга, 2010. – 428 с.
7. Иваньшина, Е. А. Аппаратура мастера: о сновидческом смысле композиции «Мастера и Маргариты» / Е. А. Иваньшина // Новый филологический вестник. – 2015. №2 (33). – С. 103-118.
8. Чудакова, М. О. Евгений Онегин, Воланд и мастер // Возвращенные имена русской литературы : Аспекты поэтики, эстетики, философии : межвуз. сб. науч. Трудов / М. О. Чудакова. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 5-10.
9. Иваньшина, Е. А. О булгаковских пророках // Михаил Булгаков в потоке российской истории XX-XXI веков : Материалы Четвёртых Международных научных чтений, приуроченных к 100-летию писателя. – Москва : Музей Булгакова, 2015. – С. 19-29.
10. Иваньшина, Е. А. Искусство и жизнь в романе «Мастер и Маргарита», или Читал ли Квентин Тарантино Михаила Булгакова? // Михаил Булгаков в

потоке Российской истории XX-XXI веков : Материалы Десятых Международных научных чтений, приуроченных ко дню ангела писателя. – Москва : Музей Булгакова, 2020. – С. 15-33.

11. Фарино, Е. Паронимия – анаграмма – палиндром в поэтике авангарда / Е. Фарино // Wiener Slawistische Almanach. – 1988. – Bd. 21. – С. 37-63.

12. Лесскис, Г. А. «Мастер и Маргарита» Булгакова: Манера повествования, жанр, макрокомпозиция / Г. А. Лесскис // Известия АН СССР. Сер. литература и язык – 1979. – Т. 38. – № 1. – С. 52-59.

Иваньшина Елена Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж

УДК 82 (091)

БУЛГАКОВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В «ПОЭМЕ БЕЗ ГЕРОЯ»

А. АХМАТОВОЙ

М. Н. Капрусова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: kaprusova@mail.ru

Аннотация: в статье анализируется влияние романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» на «Поэму без героя» А. Ахматовой. Образ героини поэмы создавался под воздействием образа булгаковской Маргариты, а роман Булгакова проецируется на сочинение Ахматовой. В статье рассмотрено несколько аллюзий в поэме на роман.

Abstract: the article analyzes the influence of M. Bulgakov's novel «The Master and Margarita» on A. Akhmatova's «Poem Without a Hero». The image of the heroine of the poem was created under the influence of the image of Bulgakov's Margarita, and Bulgakov's novel is projected onto Akhmatova's work. The article considers several allusions in the poem to the novel.

Ключевые слова: «Мастер и Маргарита», роман, «Поэма без героя», Булгаков, Ахматова.

Keywords: «The Master and Margarita», novel, «Poem Without a Hero». Bulgakov, Akhmatova.

Известно, что роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» потряс А. Ахматову и заставил задуматься о чём-то очень важном. Вот рассуждения по этому поводу В. Сахарова: «Чрезвычайно интересно отношение Ахматовой к главной книге Булгакова – роману «Мастер и Маргарита». Уже в октябре 1933 г. она слушала у Булгакова отрывки из

романа в авторском чтении. Елена Сергеевна записала тогда: «Ахматова весь вечер молчала». Ведь обычно Ахматова говорила с Булгаковым о Пастернаке, Мандельштаме, о своей книге и несчастьях, то есть о своей литературе. И вдруг она поняла, что иная, новая литература не только возможна, она уже есть и ничуть не уступает литературе прежних лет. <...> И лишь после смерти Булгакова, в ташкентской эвакуации, она перечитала полученную от вдовы писателя рукопись «Мастера и Маргариты», нарушила величественное молчание и сказала актрисе Раневской: «Фаина, ведь это гениально, он гений!» [1, с. 205]. Далее В. Сахаров высказывает такую мысль: после неоднократного обращения к булгаковскому роману Ахматова «не изменила своих мыслей, поэзии и стиля жизни», но «она задумалась серьезно и надолго» [1, с. 205]. Вряд ли столь упорно думала она в 1933 году и в «ташкентский период» о смене литературных эпох и т.п. Скорее Ахматова размышляла о себе, на себя примеряла какие-то ситуации, сцены романа. И тогда, в 1933 году, слушая вторую редакцию романа в исполнении автора (а Булгаков читал тогда, как считает Б. Соколов, и сцену «Великий бал у сатаны») [2, с. 27], или позже, вспоминая это чтение, Ахматова замыслила «Поэму без героя» в том виде, в каком её знаем мы. В «ташкентский» же период полный текст «Мастера и Маргариты» был ей хорошо известен [2, с.27; 3, с. 6]. В современном ахматоведении сосуществуют две точки зрения относительно близости «Мастера и Маргариты» и «Поэмы без героя». Отмечая, что Ахматовой был известен текст романа Булгакова (как доказывают В. И. Сахаров и Б. В. Соколов, с 1933 года – об этом выше), первая группа исследователей более осторожно говорит о «схождениях» в произведениях, об общем методе и т.д. Это, например, такие учёные, как Л. К. Долгополов (статья 1979 г.) [4, с.49], А. И. Павловский (статья 1988 г.) [3, с.7, 13,14-15], В. В. Иванов (статья 1989 г.) [5], В. В. Мусатов (статья 1987 г.) [5, с.66-67], В. А. Редькин (статья 1991 г.) [7, с. 104], И. Н. Невинская (работа 1999 г.) [8, с. 178-180, 182]. Другие же идут дальше и прямо признают влияние булгаковского романа на «Поэму без героя». Назовём, например, таких исследователей, как М. М. Кралин (примечания к изданию Ахматовой 1990 г.) [9, с. 430], В. И. Хазан (тезисы 1991 г.) [10], Н. Е. Тропкина (статья 1992 г.) [11, с. 72-79], В. И. Сахаров (статья 1992 г.) [1, с. 206], Л. Н. Малюкова (работа 1996 г.) [12, с. 166=168, 171-175], С. А. Коваленко (комментарии к изданию Ахматовой 1998 г.) [13, с. 525, 526]. Однако, к сожалению, чаще всего рассматриваются единичные случаи аллюзий, часто одни и те же – например, «полночная Гофманиана» // бал Воланда. Мы же считаем, что образ героини поэмы создавался под воздействием образа булгаковской Маргариты, а роман Булгакова проецируется на сочинение Ахматовой. Тогда явными делаются и следующие (иногда скрытые) аллюзии из «Мастера и Маргариты» на «Поэму без героя». Приведём примеры, ещё не

замеченные исследователями. Причём первая цитата всегда будет цитатой из «Поэмы без героя», «Прозы о поэме» или либретто, а пояснения и цитаты из «Мастера и Маргариты», предположительно повлиявшие на текст поэмы, будут даваться в скобках.

«Ту, что люди зовут весною,
Одиночеством я зову» [14, с. 321].

(Так могла бы сказать о себе Маргарита. Вспомним её «необыкновенное одиночество в глазах» и жёлтые цветы в руках в день встречи с Мастером [15, с. 136].)

«Это всплески жёсткой беседы,
Когда все воскресают бреды,
А часы все еще не бьют...» [14, с. 323]

«Крик петуший нам только снится» [14, с. 326].

«Ночь бездонна – и длится, длится
Петербургская чертовня...» [14, с. 326].

(Вспоминается все не наступающая, а затем бесконечно длящаяся праздничная полночь. « – До полночи не более десяти секунд, – добавил Коровьев, – сейчас начнется. Эти десять секунд показались Маргарите чрезвычайно длинными. По-видимому, они истекли уже, и ровно ничего не произошло. Но тут вдруг что-то грохнуло внизу...» [15, с. 256-257]. «В конце третьего часа Маргарита глянула вниз совершенно безнадежными глазами...» [15, с. 262]. «Когда она [Маргарита – М.К.] взошла на него [возвышение – М.К.], она, к удивлению своему, услышала, как где-то бьёт полночь, которая давным-давно, по ее счёту, истекла» [15, с. 264]. «Праздничную полночь приятно немного и задержать, – ответил Воланд» [15, с. 285]. Крик петуха в романе несколько раз разрушает чары [15, с. 154, 267]).

«И я слышу звонок протяжный...» [14, с. 323].

(«Продолжала стоять полнейшая тишина, и её прервал только один раз далеко послышавшийся, непонятный в этих условиях звонок, как бывает с парадного хода» [15, с. 265].).

«Гороскоп твой давно готов...» [14, с. 331].

(Вспомним астрологические вычисления Воланда, касающиеся судьбы Берлиоза: «Он смерил Берлиоза взглядом, как будто собирался сшить ему костюм, сквозь зубы пробормотал что-то вроде: «Раз, два... Меркурий во втором доме... луна ушла... шесть – несчастье... вечер – семь...» – и громко и радостно объявил: – Вам отрежут голову!» [15, с. 16]. Исследователь Г.А. Лесскис справедливо считает, что Воланд лишь «делает вид, что он узнает судьбу Берлиоза по правилам астрологии [...], на самом деле он ее знает заранее, а «его астрономические вычисления оказываются фарсом и буффонадой» [16, с. 635]. В шутовском оттенке этого отрывка

принципиальное отличие от ахматовской фразы, но, если вдуматься, и там и там речь идет о трагедии человека.)

«Я не то, что боюсь огласки...

Чту мне Гамлетовы подвязки,

Чту мне вихрь Саломеиной пляски,

Чту мне поступь Железной Маски,

Я еще пожелезней тех...

И чья очередь испугаться,

Отшатнуться, отпрянуть, сдаться

И замаливать давний грех?» [14, с. 323]

(Так могла бы сказать о себе Маргарита, королева бала «весеннего полнолуния», если бы сохранила высокомерие человека, не знающего с нечистой силой, покойниками, потусторонним миром. В ту праздничную ночь перед ней трепетали гости-покойники (была их «очередь испугаться»), а Фрида мечтала «замолить давний грех» [15, с. 254, 257, 259-260]. Отметим, что героиня «Мастера и Маргариты» и героиня «Поэмы без героя» замаливают и свой грех: Маргарита слишком долго жила во лжи [15, с. 212]; Героиня поэмы виновна перед Героем, т.к. соотносит себя с виновной же Путаницей-Психеей и даже говорит: «Не тебя, а себя казню...» [14, с. 328]. Однако есть между ними и принципиальное отличие: Маргарита «погибает из-за любви» [15, с. 221], она теряет свое естество и становится ведьмой (по крайней мере внешне), она ждет чуда и ей всё жгуче интересно, Героиня же поэмы участвует в бале-маскараде мертвецов против воли и сохраняет высокомерие не верящего в чудо человека. А между тем, как сказал Булгаков устами Воланда: «...Каждому будет дано по его вере» [15, с. 265]. Эти слова подтверждают финалы произведений: Маргарита обрела своего героя – Мастера, а героиня поэмы нет.)

«Постой,

Ты как будто не значишься в списках,

В калиострах, магах, лизисках...» [14, с. 325]

(В «Поэме без героя» так говорится о поэте, о том, кому «вообще не пристали грехи» [14, с. 325]. В «Мастере и Маргарите» «как будто не значатся в списках» такие же грешники, как и остальные гости. Однако перекличка налицо: «По лестнице подымались двое последних гостей. – Да это кто-то новенький, – говорил Коровьев, щурясь сквозь стеклышко. – Ах да, да. [...]

– Как его зовут? – спросила Маргарита.

– А, право, я сам еще не знаю, – ответил Коровьев, – надо спросить у Азazelло» [15, с. 262].)

9-10. «Завтра утро меня разбудит,

И никто меня не осудит,

И в лицо мне смеяться будет

Заоконная синева» [14, с. 324].

«С той, какою была когда-то

В ожерелье черных агатов

До долины Иосафата

Снова встретиться не хочу...» [14, с. 324]

(Нежелание Героини встретиться с собою прежней можно трактовать не только как страх увидеть себя самою в комнате, встретить двойника, тень во плоти, но и, что важнее, как нежелание вернуться в прошлое, в прежнюю жизнь. Такая трактовка отсылает нас к соответствующей цитате из «Мастера и Маргариты», повествующей об опустошении и отчаянии, охватившем героиню утром после бала: «Чёрная тоска как-то сразу подкатила к сердцу Маргариты. Она почувствовала себя обманутой. Никакой награды за все ее услуги на балу никто, по-видимому, ей не собирався предлагать, как никто её и не удерживал. А между тем ей совершенно ясно было, что идти ей отсюда больше некуда. Мимолетная мысль о том, что придётся вернуться в особняк, вызвала в ней внутренний взрыв отчаяния. <...>

– Всего хорошего, мессир, – произнесла она вслух, а сама подумала: «Только бы выбраться отсюда, а там уж я дойду до реки и утоплюсь» [19, с. 273].)

11. «Ты ли, Путаница-Психея,

Черно-белым веером вея,

Наклоняешься надо мной,

Хочешь мне сказать по секрету,

Что уже миновала Лету

И иною дышишь весной.

Не диктуй мне, сама я слышу:

Тёплый ливень уперся в крышу,

Шепоточек слышу в плюще.

Кто-то маленький жить собрался,

Зеленел, пушился, старался

Завтра в новом блеснуть плаще.

Сплю –

она одна надо мною, -

Ту, что люди зовут весною...» [14, с. 321]

(Это отрывок из «Второго посвящения», написанного 25 мая 1945 года, «когда Ахматова, по ее словам, ещё не знала о смерти О. А. Глебовой-Судейкиной, умершей 19 января 1945 г.» [13, с. 581]. В приведенном тексте можно выделить сразу три отсылки к роману Булгакова. Прежде всего заметим, что описание места за Летой, где оказалась Путаница-Психея (с уютным домом, плющом, прорастающей травой неподалёку), напоминает «вечный дом» Мастера и Маргариты – дом с венецианскими окнами и

вьющимся виноградом, свечами, ручьём неподалёку и «каменистым мшистым мостиком» через него [15, с. 372]. Важно и местонахождение обоих домов. Приют Мастера – не вариант райского сада, ведь Мастер не заслужил света, и не вариант ада, Воланд проследовал куда-то дальше. Это место, куда будут приходить в гости те, «кого, – как говорит Маргарита Мастеру, – ты любишь, кем ты интересуешься и кто тебя не встревожит. Они будут тебе играть, они будут петь тебе...» [15, с. 372]. Иными словами, гостями Мастера будут деятели культуры всех времен, литературные персонажи. Одним из них станет и Мастер. Он отказался быть творцом и стал одним из героев вечной книги, которую пишет кто-то, кто знает все – Иешуа? Воланд? Жизнь? Культурная эволюция? – имя-определение не важно. Место, где находится вечный дом Мастера, – это мировое культурное пространство (своего рода 5-е измерение) [17, с. 190].

То же можно сказать и о доме двойника Героини – Путаницы-Психеи. Она, да и прототип – О. Глебова-Судейкина – явления «серебряного века», 1913-го года. Путаница-Психея уже стала легендой, историей, «миновала Лету», она там, где находятся все достижения культуры, где нет оценочности и иерархии, – в мировом культурном пространстве. Там, где даже еще живой, как думала в момент сочинения Ахматова, человек – только культурный персонаж [17, с. 190].

Неслучайно и у Булгакова, и у Ахматовой при изображении пути к дому вода описывается не единожды. У Ахматовой: вначале Лета (река забвения в царстве мертвых), потом теплый ливень. У Булгакова: гроза и ливень сразу вслед за переходом в новое состояние Мастера и Маргариты, затем прощание с Москвой на берегу Москвы-реки и, наконец, переход через ручей (который сродни Лете) к вечному дому как окончательное изменение сути героев (у Мастера «потухает память» [15, с. 360-362, 364-366, 372]. Как видим, у обоих писателей описывается контакт героев и с водой жизни, и с водой смерти, забвения. В культурной традиции манипуляции с двумя этими видами воды дают бессмертие, вечную молодость или оживляют героя, придавая ему новые качества [18, с. 229, 315-326, 333; 19, с. 273-274].

Наконец, действие в приведенных отрывках из «Мастера и Маргариты» и «Поэмы без героя» происходит весной – это третья текстовая переключка.)

«Звук оркестра, как с того света

(Тень чего-то мелькнула где-то),

Не предчувствием ли рассвета

По рядам пробежал озноб?

И опять тот голос знакомый,

Будто эхо горного грома, –

Ужас, смерть, прощенье, любовь...» [14, с. 329]

(Приведённые строки могут восприниматься как аллюзия на главу «Великий бал у Сатаны». Вспомним описания оркестров «с того света»: под управлением Иоганна Штрауса, джазовый оркестр, обезьяний джаз, белых медведей, играющих на гармониках [15, с. 254-255, 263, 364]. Причем Булгаков неоднократно подчёркивает насыщенность и громкость звука, какую-то его чрезмерность [15, с. 254, 255, 263] и из-за этого inferнальность: звук «окатил ее [Маргариты – М.К.] тело, как кровью» [15, с. 254]. В контексте булгаковских описаний «потусторонней» музыки 1-ая строка приведенной ахматовской цитаты делается более информативной и семантически многогранной. Окончание же «Великого бала у Сатаны», написанное Булгаковым, воспринимается продолжением ахматовских строк: «Маргарита, не раскрывая глаз, сделала глоток, и сладкий ток пробежал по ее жилам, в ушах начался звон. Ей показалось, что кричат оглушительные петухи, что где-то играют марш. Толпы гостей стали терять свой облик. И фразники и женщины распались в прах» [15, с. 267]. Булгаковское влияние на Ахматову тем более вероятно, если учесть, что Героиня «Поэмы без героя» в этот момент слышит «голос знакомый» (по утверждению самой Ахматовой, голос Шаляпина [14, с. 365]), в котором слышатся «ужас, смерть, прощение, любовь» – ключевые понятия романа «Мастер и Маргарита». Незнакомый, но подразумеваемый Шаляпин присутствует в романе «Мастер и Маргарита», в разговоре Мастера и Бездомного: « – Ну вот... ведь даже лицо, которое вы описывали... разные глаза, брови! Простите, может быть, впрочем, вы даже оперы «Фауст» не слыхали?» [15, с. 133] Шаляпин пел партию Мефистофеля, прославился в этой роли. На внешность булгаковского Воланда и на выбор тембра его голоса – бас – вероятно, повлиял образ артиста в роли.)

«Таинственный «Гость из Будущего», вероятно, предпочтёт остаться неизвестным, а так как он один из всех «не веет летеиской стужей», я им не заведу» [14, с. 358].

(Фраза «я им не заведу» напоминает слова Воланда, обращенные к Маргарите, о двух ведомствах: «Каждое ведомство должно заниматься своими делами. Не спорю, наши возможности довольно велики, они гораздо больше, чем полагают некоторые, не очень зоркие люди... <...> Но просто, какой смысл в том, чтобы сделать то, что полагается делать другому, как я выразился, ведомству? Итак, я этого делать не буду, а вы сделайте сами» [15, с. 275]. Эти ведомства – ведомство Света (Милосердие) и ведомство Тьмы (Справедливости) [20, с. 60].)

«[...] на этом маскараде были «все». Отказа никто не прислал» [14, с. 365].

(Мы считаем, что это аллюзия на следующий отрывок из романа Булгакова:

« – Кто дирижер? – отлетая, спросила Маргарита.

– Иоганн Штраус! – закричал кот. – И пусть меня повесят в тропическом лесу на лиане, если на каком-нибудь балу когда-либо играл такой оркестр! Я приглашал его! И, заметьте, ни один не заболел и ни один не отказался» [15, с. 255].)

«Нет только того, кто непременно должен был быть, и не только быть, но и стоять на площадке и встречать гостей...» [14, с. 365]

(Иными словами: нет пары для героини, нет хозяина дома, встречающего гостей. В романе Булгакова таких героев, парных Маргарите, трое: Коровьев (сцена на лестнице перед балом), Воланд (финал Весеннего бала полнолуния), Мастер (в арбатском подвале на следующий день после бала; в вечном доме, куда будут приходить гости) [15, с. 255-262, 264-267, 356-360, 371-372]. Итак, судьбы героини «Поэмы без героя» и Маргариты различны. И это не случайность: в сходных ситуациях героини этих двух произведений чувствуют и ведут себя по-разному, отсюда и разница финалов [21].)

Рассмотрев ряд аллюзий на булгаковский роман в «Поэме без героя», мы пришли к выводу, что цитаты из «Мастера и Маргариты» – это не просто одно из «чужих слов» в поэме. Роман Булгакова проецируется на мотивы (в том числе и ключевые) сочинения Ахматовой, влияя таким образом на сюжет и нравственно-философскую основу произведения. Роман «Мастер и Маргарита» должен восприниматься контекстом «Поэмы без героя», можно говорить о наличии «текста в тексте». Продуктивным представляется рассмотрение двух названных произведений как «сцепленных текстов» [22, с. 558].

Список литературы

1. Сахаров, В. И. А. Ахматова и М. Булгаков / В. И. Сахаров // Ахматовские чтения. Вып.1: «Царственное слово». – Москва : Наследие, 1992. – С. 203-206.
2. Соколов, Б. В. Булгаковская энциклопедия / Б. В. Соколов. – Москва : Локид; Миф, 1996. – 586 с.
3. Павловский. А. И. Булгаков и Ахматова / А. И. Павловский // Русская литература. –1988. – №4. – С. 3-16.
4. Долгополов, Л. К. По законам притяжения (о литературных традициях в «Поэме без героя» Анны Ахматовой) / Л. К. Долгополов // Русская литература. – 1979. – №4. – С. 38-57. – URL : <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/dolgopolov-po-zakonom-prityazheniya.htm> (дата обращения : 15.03.2023).
5. Иванов, В. В. «Поэма без героя», поэтика поздней Ахматовой и фантастический реализм / В. В. Иванов // Ахматовский сборник. – Париж, 1989. – С. 131-135.

6. Мусатов, В. В. Центральная коллизия в «Поэме без героя» Анны Ахматовой / В. В. Мусатов // Творчество писателя и литературный процесс: Жанрово-стилевые проблемы. – Иваново, 1987. – С. 59-69.
7. Редькин, В. А. Поиски форм организации времени и пространства в поэмах А. Ахматовой / В. А. Редькин // Ахматовские чтения: сборник. – Тверь, 1991. – С. 95-107.
8. Невинская, И. Н. «В то время я гостила на земле...» (Поэзия Ахматовой) / И. Н. Невинская. – Москва, 1999. – 238 с.
9. Кралин, М. М. Примечания / М. М. Кралин // Ахматова А. Сочинения: В 2 т. Т.1 / А. Ахматова; под общ. ред. Н. Н. Скотова. – Москва, 1990. – С. 368-438.
10. Хазан, В. И. М. А. Булгаков и А. А. Ахматова: двуголосье «суровой эпохи» / В. И. Хазан // Республиканские Булгаковские чтения. – Черновцы, 1991. – С. 31-32.
11. Тропкина, Н. Е. Структура художественного пространства в «Поэме без героя» Анны Ахматовой и в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / Н. Е. Тропкина // Из истории советской литературы: межвузовский сборник. – Пермь, 1992. – С. 72-79.
12. Малюкова, Л. Н. А. Ахматова: Эпоха. Личность. Творчество / Л. Н. Малюкова. – Таганрог : Таганрогская правда, 1996. – 184 с.
13. Коваленко, С. А. Комментарии / С. А. Коваленко // Ахматова А. Собрание сочинений : В 6 т. Т. 3 А. Ахматова. – Москва : Эллис Лак, 1998. – С. 465-763.
14. Ахматова, А. Сочинения: В 2 т. Т.1 / А. Ахматова; под общ. ред. Н. Н. Скотова. – Москва : Правда, 1990. – 448 с.
15. Булгаков, М. Собрание сочинений : В 5 т. Т.5 / М. Булгаков. – Москва : Худож. лит., 1992. – 736 с.
16. Лесскис, Г. Комментарии / Г. Лесскис // Булгаков М. Собрание сочинений: В 5 т. Т.5 / М. Булгаков. – Москва : Худож. лит., 1992. – С. 607-664.
17. Капрусова, М. Н. Булгаковский текст в «Поэме без героя» А. Ахматовой / М. Н. Капрусова // Пушкинские чтения. Филология в XXI веке: проблемы и методы исследования: Материалы научной конференции / под ред. Т. В. Мальцевой, Н. Е. Синичкиной. – Санкт-Петербург : САГА, 2004. – С. 186-193.
18. Афанасьев, А. Н. Живая вода и вещее слово / А. Н. Афанасьев. – Москва, 1988. – 512 с.
19. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 2001. – 890 с.
20. Андреевская, М. И. О «Мастере и Маргарите» / М. И. Андреевская // Литературное обозрение. – 1991. – №5. – С. 59-63.

21. Капрусова, М. Н. «Deus conservat omnia»: о функции некоторых эпиграфов в «Поэме без героя» А. Ахматовой / М. Н. Капрусова // Русская филология : Ученые записки СГПУ. Т.7. – Смоленск : СГПУ, 2003. – С. 73-88.
22. Минц, З. Г. В смысловом пространстве «Балаганчика» / З. Г. Минц// Минц З. Г. Поэтика Александра Блока / З. Г. Минц. – Санкт-Петербург 1999. – С. 558-566.

Капрусова Марина Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных наук Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

УДК 82

**ОБ ОДНОМ ПИСЬМЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА
К МАРИНЕ ЦВЕТАЕВОЙ**

С. К. Кульюс

VEGO Consult (München)

e-mail: svetlana.kuljus@gmx.net

Аннотация: в статье анализируется письмо Б. Пастернака к М. Цветаевой от 20 апреля 1926 года как важнейший документ, в котором поэт осмысляет феномен Цветаевой. В свою очередь письмо Пастернака приводит Цветаеву к пониманию невозможности вместить весь «космос» их отношений в замкнутое земное пространство и подталкивает к поиску иного пространства встречи Поэтов и разработке «метафизической» тематики («Попытка комнаты»).

Abstract: the article analyzes Pasternak's letter to M. Tsvetaeva dated April 20, 1926 as the most important document in which the poet comprehends the phenomenon of Tsvetaeva. In turn, Pasternak's letter leads Tsvetaev to understand the impossibility of accommodating the entire «space» of their relations in a closed earthly space and pushes him to search for another space of the Poets meeting and develop a «metaphysical» theme («Attempted room»).

Ключевые слова: Цветаева, Пастернак, Попытка комнаты, сон, пространство, письмо, «безгрешная гостиница».

Keywords: Tsvetaeva, Pasternak, Attempted room, dream, space, letter, «sinless hotel».

Переписка Бориса Пастернака с Мариной Цветаевой началась с письма поэта от 14 июня 1922 года, в котором он восхищённо и взволнованно отозвался о её стихотворениях из сборника «Вёрсты»,

вызвавших волны «подкатывавшего к горлу рыдания» [1, с. 11]. Письмо летело вдогонку: Цветаева покинула Москву незадолго до этого, 11 мая, и Пастернак сокрушённо недоумевал, как он «разминулся» с ней, сетуя на то, как «странно и глупо кроится жизнь». В письме был упомянут и Рильке, в скором времени ставший участником их своеобразного эпистолярного «триумвирата».

Высшей точкой, апогеем не только творческой, но и любовной переписки поэтов, без сомнения, стал 1926 год [3, с. 338-339]. Среди писем этого времени обращает на себя внимание одно, обострившее переживаемый творческий кризис и подтолкнувшее к созданию сразу двух цветаевских поэм – «С моря» и «Попытка комнаты», которые внесли коррекции в прежнюю цветаевскую модель мира. Обе написаны в мае 1926 года (вторая завершена 6 июня), обе адресованы Пастернаку и самым непосредственным образом связаны с его письмом от 20 апреля 1926 года [1, с. 186-189], в котором накал любовно-романтических настроений переписки достигал точки, предполагающей какое-то разрешение сложившейся жизненной коллизии. Значимую часть письма занимало описание сна поэта о встрече с Мариной Цветаевой.

Примечательно, однако, что тема снов появилась в корреспонденции задолго до этого – в письме Цветаевой из чешских Мокропсов от 19 ноября 1922 года: после припоминания мимолетных встреч с поэтом в Москве она описала свой сон, в который «попал» и Пастернак.

Собственно, Пастернака как такового в этом сне нет, а есть некая разлитая по сну провиденциальность, предопределённость, предошущение чуда, «дива», есть некое «послание» о предстоящем в жизни: «Я иду по каким-то узким мосткам. – Константинополь. – За мной – девочка в длинном платье, маленькая. Я знаю, что она не отстанет и что ведёт – она. Но так как она маленькая – она не поспевает, и я беру её на руки: через мою левую руку – полосатый шелковый поток: платье. Лесенка: поднимаемся. (Я, во сне: хорошая примета, а девочка – диво, дивиться.) Полосатые койки на сваях, внизу – чёрная вода. Девочка с бешеными глазами, но зла мне не сделает. Она меня любит, хотя послана не за тем. И я, во сне: «Укрошаю кротостью!»» [1, с. 24].

Этот «сон» предварял последующую сновидческую тематику, не раз возникавшую в переписке поэтов. В этом же письме, заявив об иллюзорности истинного общения в реальной жизни, о невозможности проникновения в сущность человека без равенства с ним и равновеликого «разгона (ввысь)», Цветаева предлагала «подход – сонный» [1, с. 23], общение по ту сторону реальной жизни, общение во сне. Видеться во сне означало для нее абсолютную свободу самореализации и совмещение функций зрителя и участника [2, с. 595]. Письмам отводилась роль ещё одной формы «потусторонней» связи. Уровень требований к общению

отражал высокие ожидания М. Цветаевой, диктовал условия дальнейших взаимоотношений с появившимся собеседником, желание говорить с ним на-равных, начистоту, т. е. очерчивалось единственно возможное для нее – «встреча не *в жизни*, а *в духе*» [1, с. 22].

Примечательно, что уже в следующем письме Цветаева призналась в освоении еще одного чудодейственного способа: «вызывать» Пастернака в сумерки к фонарному столбу на перрон «крохотной сырой станции» во Вшенорах и вести с ним, подобно перипатетикам, «долгие беседы», бродя по «тёмной платформе». Реальная станция в пригороде Праги приобретала почти виртуальный характер, становясь пространством «потустороннего» общения и прямо противопоставляясь жизни: «Уходя со станции, /.../ расставалась: здраво и трезво. Вас я с собой в жизнь не брала» [1, с. 35].

Обращает на себя внимание магический характер призывов к подобным встречам, продиктованных силой необъяснимого желания «внутри себя». Они имели признаки диктуемой предреши́нности и сходство с заклинаниями: «И всегда, всегда, всегда, Пастернак, на всех вокзалах моей жизни, у всех фонарных столбов моих судеб /.../— это будет: мой вызов, Ваш приход» [1, с. 35]. Императивная форма обращений и использование конструкций с лексическими повторами подчеркивали заклинательный характер и, в сущности, были попыткой превращения адресата в объект магического воздействия в форме предупреждения о неотвратимости будущих встреч.

Для Цветаевой знакомство с Пастернаком имело исключительное значение прежде всего как «первая» в жизни встреча с подлинным поэтом, что многократно усиливало и без того свойственное Цветаевой стремление полностью завладеть объектом своего внимания. Ещё важнее было осознание встречи с поэтом как Судьбы и обретения высокого смысла жизни на земле. Так, среди присланных в 1923 году произведений, отправленных к Пастернаку «в упор», было и стихотворение «Побег» с примечательным финалом:

/.../ Фонари из бреда...

О, нет, не любовь, не страсть,

Ты – поезд, которым еду

В Бессмертье...

Прага, 14 октября 1923 г. [1, с. 91-92].

Формула «не любовь, не страсть» в новом виде – «*не объяснение в любви, а объяснение в судьбе*» [1, с. 102] – прозвучала и в феврале 1925 года после признаний себе, сколь «насквозь родным» стал для неё Пастернак, и ответных страстных уверений в духовной близости и любви, неизменно возникающих в эпистолярной переключке.

Тема сна постоянно обыгрывалась в переписке и дальше, то принимая характер сомнений в реальном существовании на земле поэта-вестника

горних миров («слишком похоже на сон»), то проявляясь в утверждении сходства своего отношения к поэту с зачарованностью «навек», при которой невозможно проснуться «и на *том* свете», то в оповещении о звонке Пастернаку во сне» [1, с. 69 и 126].

Цветаевская энергия заклинания на «обреченность друг на друга» («просто: иначе не может быть»)» [1, с. 69] сливалась с утверждением высокого смысла происходящего при встрече равновеликих по силе поэтов и вызывала тождественные ответные отклики: *«золотой мой друг, изумительное, сверхъестественно родное предназначенье/.../», «Прямо непостижимо, до чего ты большой поэт!», «Я не боюсь ни за смысл, связывающий нас, ни за его постоянное биенье, ни за его будущее», «мое счастье с тобой не одно духовидчество, мы где-то что-то с тобой уже делаем»* [1, с. 93, 95, 151, 144, 163; выделено нами – С.К.].

Письмо Пастернака от 20 апреля 1926 года, пронизанное восхищением Мариной Цветаевой, подводило своеобразный итог осмысления феномена Цветаевой и значения ее всеприсутствия в жизни поэта. И итог этот был представлен в форме сна. В пастернаковском описании сна, «счастливого, сквозного, бесконечного», с «волнами блаженствующего света и звучности» присутствие Цветаевой тотально: оно разлито в «реальности» сна со всеми ее приметами (город, «безгрешная гостиница», её лестничные пролеты и коридоры, дорожная одежда, время года, комната с ее «стенной, половой и потолочной аналогией существования»). Всеохватное ее присутствие – по пастернаковской же «аналогии существования» – оказывается в этом сне почти сродни пантеистическому слиянию мирового духа с природой, и едва ли не самой жизнью («Ты такая прекрасная, такая сестра, такая сестра моя жизнь, ты прямо с неба спущена ко мне» [1, с.148]), формой бытия сущего и одновременно способом его познания, в силу «дара тождественности» с миром и способности к многообразным отражениям его в своих творениях. «Гносеологический» аспект сновидения (здесь зрительные образы, ощущения, желания, эмоции как обычные спутники сновидений отступают на второй план) – это обрисовка своеобразной модели творческого познания – обретение, благодаря Цветаевой-поэту, ключа ко всему. На вопрос «Кем ты была?» при описании сна дан и ответ Пастернака – была «Цветаевой, то есть языком, открывшимся у всего того, к чему всю жизнь обращается поэт без надежды услышать ответ» [1, с. 186]. Он, этот ответ, дополняется высказанной в переписке чуть раньше оценкой природы отношений поэтов не как «человеческого романа» [1, с. 138], а как «соприкосновений» «двух знаний», столкновения отражений.

В потоке пастернаковских переживаний, связанных со всеприсутствием Марины Цветаевой в его жизни, не случайно возникает имя столь важного для Пастернака художника, как Скрябин: при

восприятии его музыки поэт ощущает взаимоотражения и соотнесения разных явлений, их «соприкосновение» и связь с глубинным всеединством мира. «Тут были Вы», – так завершает поэт описание своих ощущений от недавнего прослушивания музыки любимого композитора [1, с. 139]. В этом контексте переписка Цветаевой и Пастернака воспринимается как еще одно «взаимоотражение», «содроганье родства», столкновение двух «знаний».

Личность Цветаевой очерчивалась Пастернаком при помощи категорий «красоты», «явленности большого духа», «бесконечности», «гармонии», как единственно подходящих для разговора об истинном поэте, которому дано отражать и осмыслять весь универсум. При этом постижении универсума и его образом воплощении в творчестве и создаются, по Пастернаку, «новые состояния» мира.

Другим важным аспектом письма была высказанная в нем решимость Пастернака оставить Москву и приехать. При этом право выбора Пастернак оставлял за адресатом: «Ехать ли мне к тебе сейчас или через год?» [1, с. 186].

Совершенно очевидно, что письмо Пастернака было многожды и внимательно прочитано Цветаевой и вызвало её сложную внутреннюю реакцию. Колебания Пастернака и его сомнения в необходимости немедленного приезда, связанные с рядом его личных обстоятельств и внутренней неготовностью к встрече, а также «считанная» Цветаевой предпочтительность отсрочки свидания, привели к тому, что она, и сама хорошо понимавшая, что будет стоять за реальной, а не мечтаемой встречей и для неё, отодвинула время приезда на год. И хотя Пастернак оговаривал этот срок как меру «только» для работы и подготовки к встрече, чтобы не ехать «с пустыми руками», а своей конечной «целью» по-прежнему объявлял Цветаеву, письмо тем не менее было воспринято как невозможность дальнейших их взаимоотношений в прежних рамках.

Очевидно и другое – восприятие письма неизбежно менялось со временем, как менялись и те акценты, которые ставила Цветаева на разных этапах осмысления содержащихся в нем размышлений Пастернака об их общей судьбе. Перед ней встал вопрос о возможной неслучайности нескольких уже «земных» разминовений с Пастернаком («невстреча» в Берлине и в Веймаре), о близких и дальних последствиях произведенного выбора, о предстоящих изменениях в их судьбе и мировосприятии. Об этом свидетельствуют все первоначальные реакции Цветаевой на письмо. Первая из них, по свежим следам, отразилась в ответном письме, написанном приблизительно 28 апреля 1926 года.

Та часть пастернаковского письма, которая была исполнена восхищения и любовных признаний, вызывая ощущение «надвигающегося» счастья, тем не менее была почти не затронута цветаевской рефлексией.

Первая фраза ответного письма фиксировала решение: «Через год», принимая его и, более того, осуществляя своего рода благословение Пастернака на плодотворное творческое использование времени отсрочки с зарокom со своей стороны «не смыывать расстояний, не ставить тебя посреди комнаты, *не вызывать твоей души*» [1, с. 191 – выделено Цветаевой – С.К.]. В этом обещании уже сквозило сюжетное звено будущей поэмы «Попытка комнаты», в которой «явление» героя происходило по магическому призыву героини, alterego Цветаевой. Ряд деталей цветаевского письма неоспоримо свидетельствует о том, что одним из импульсов к созданию поэмы «Попытка комнаты» правомерно считать апрельское письмо поэта [4, с. 77].

Цветаева обращает внимание Пастернака на немыслимость для себя самого города с «безгрешной гостиницей» (это словосочетание вызвало у Цветаевой возглас – «гениально»). Подобная «сновиденная» гостиница для их встречи, по Цветаевой, могла бы быть только сказочной, где «как в замке Психеи и Belle et la Bête и Аленького цветочка (одно) прислуживают руки. А м/ожет/ б/ыть/ голоса». Под сомнение ставилась осуществимость встречи в пространстве «комнаты» даже самой «безгрешной» гостиницы. «Точное видение двух глаз» рисовало ей совсем другую картину: «Условность комнаты. Потолок – чтобы раздвинуться. Пол – чтобы провалиться» [1, с. 190]. Вероятно, внутренний протест был связан с выбором «комнаты», с невозможностью вместить весь «космос» их отношений в замкнутое обыденное пространство, которое мысленно уже подлежало разрушению, как неприемлемое для встречи поэтов. Это пробудило понимание неосуществимости «идеальной» встречи в земном локусе и подтолкнуло к поиску иного пространства для встречи.

Таким образом, Цветаева, в сущности, сразу обозначила то, что вскоре, через месяц с небольшим, оказалось экспонированным в сюжете поэмы «Попытка комнаты», порой почти дословно, делая письмо Пастернака одним из источников будущей поэмы и её текстообразующим началом. Ведь именно в этот момент, переживая собственный отказ от встречи и всё нарастающее ощущение, что вместе им быть не суждено, Цветаева стала облекать свои впечатления от пастернаковского послания в поэтическую плоть: начали появляться наброски «Попытки комнаты» как поэмы о встрече не на земле, а в некоем ином пространстве.

Словосочетание «условность комнаты» в этом ответном письме Цветаевой оказалось в роли «предтечи» будущего заглавия поэмы и было приведено в нем в столь же эллиптической форме: попытка комнаты. В силу своей синтаксической урезанности и незавершенности, это заглавие, обозначив основную тему (комната), тем не менее требовало пояснений и «восстановления полноты высказывания» [5, с. 207-208]. Эта полнота была достигнута по завершении работы над поэмой «Попытка комнаты», которая

стала еще одним откликом на письмо Пастернака, своеобразным развёрнутым художественным комментарием к нему и к причине появления лексем «условность» и «попытка». Оставляя в стороне анализ этого произведения, отметим лишь, что для размещения этого «комментария» Цветаева создала своеобразную рамочную композицию: поэма начиналась с припоминания лирической героиней своего пребывания в некоей комнате во сне героя, а завершалась, замыкая рамку, другим сном, оказавшимся «общим» для обоих персонажей. Внутри этой сюжетной рамки и происходило осмысление Мариной Цветаевой реальной жизненной ситуации и конкретного письма из переписки с поэтом. Пастернак, прочитавший поэму, очень точно назвал происходящее в ней «шумом думанья», который был им оценен как максимально тождественный поэтическому воплощению, и признал свое присутствие в ней: ««Попытка» страшно связана со мною /.../ если даже не существо, – пусть эмоциональная роль, пусть именная маска – но маска тут задета и окликнута моя» [1, с. 313-314].

Творчество последующих месяцев показало, что попытки создания некоего альтернативного пространства встречи, предпринимаемые в процессе «думания», привели Цветаеву к идеям выхода за пределы опыта, выпадения «из зримости» и «календарей», к разработке «метафизической» тематики и чуть позже к попыткам создать собственную метафизическую модель Вселенной.

Список литературы

1. Цветаева, М. Души начинают видеть. Письма 1922-1936. / М. Цветаев, Б. Пастернак. – Москва : Вагриус, 2004.
2. Цветаева, М. Собрание сочинений : в 7 томах. Том 4. Воспоминания о современниках. Дневниковая проза. / М. Цветаева. – Москва : Эллис Лак, 1994.
3. Шевеленко, И. Литературный путь Цветаевой: Идеология-Поэтика-Идентичность автора в контексте эпохи. / И. Шевеленко. – Москва : Новое литературное обозрение, 2002.
4. Поливанов, К. М. «Попытка комнаты» Марины Цветаевой. Опыт интерпретации // К. М. Поливанов. Пастернак и современники. Биография. Диалоги. Параллели. Прочтения. – Москва : Высшая школа экономики, 2006. – С.77-85.
5. Дуринова, Г. В. Семантическая структура поэмы М. Цветаевой «Попытка комнаты». – Человек: Образ и сущность. Человек ощущающий: перцепция в современном гуманитарном знании / Г. В. Дуринова. – Москва : РАН. ИНИОН, 2015. – С. 207-220.

Кульбюс Светлана Константиновна, доктор философских наук, секретарь-референт VEGO Consult (München)

УДК 378.147

**КВЕСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Е. Ю. Кученёва

Балашовский институт (филиал)

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

e-mail:ele3991@yandex.ru

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования современных образовательных технологий при изучении курса исторической грамматики русского языка, представлены разработанные обучающие квесты по исторической морфологии.

Abstract: the article discusses the possibilities of using modern educational technologies in the study of the course of historical grammar of the Russian language, presents the developed educational quests on historical morphology.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, образовательная среда, историческая грамматика русского языка, образовательный квест.

Keywords: professional competence, educational environment, historical grammar of the Russian language, educational quest.

Широкий общественный резонанс вызвал опубликованный Российским НИИ культурного и природного наследия им. Д.С.Лихачёва (Институтом наследия) в январе 2022 года проект документа об основах государственной политики по сохранению и укреплению российских духовно-нравственных ценностей, который носит стратегический характер и призван учитывать такие национальные цели и задачи, как, например, укрепление гражданского единства, воспитание гармонично развитой личности, защита и поддержка русского языка [2].

Этот документ должен был дополнить принятый еще в 2020 году в нашей стране Федеральный закон от «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» [3, Статья 2].

В связи с обозначенными в этих документах стратегическими задачами обучения особую значимость в подготовке студентов-филологов приобретает цикл историко-лингвистических дисциплин, который

полностью соответствует воспитательным потребностям современной образовательной системы. Исторический принцип изучения языка формирует диалектический взгляд на язык как постоянно меняющуюся систему, тесно связанную с историей и культурой народа, язык представляется как хранитель генетической памяти народа. Историко-лингвистические дисциплины имеют интегративно-информационную и культурологическую направленность.

Определяющим вектором в преподавании истории русского языка в рамках профиля подготовки «Русский язык. Литература» является формирование профессиональных компетенций (ПК) студентов. Приведём, к примеру, содержание одной из ПК: «Способен осуществлять педагогическую деятельность по профильным предметам (дисциплинам, модулям) в рамках основных образовательных программ общего образования, по программам дополнительного образования детей и взрослых». К планируемым результатам обучения, отражённым в рабочей программе курса «Историческая грамматика» относятся, например, следующие знания и навыки:

- владеет системой предметных знаний, составляющих содержание образования на соответствующем уровне общего образования (по профилю подготовки);
- знает инвариантное предметное содержание учебных программ по преподаваемым дисциплинам; понимает место учебного предмета в научной картине мира, роль в развитии личности обучающегося;
- знает требования к результатам освоения учебной программы;
- знает особенности методической концепции, содержания и структуры основных учебно-методических комплектов по преподаваемым дисциплинам.

Важное место в современном процессе вузовского обучения занимают новые образовательные технологии, приёмы и методы. Одной из самых инновационных образовательных технологий можно назвать квест. Следует отметить определённые противоречия в описании этого явления с позиций методики обучения. Не определены также дидактические возможности и преимущества использования квеста при изучении истории русского языка, в печатных и электронных публикациях практически нет квестов по исторической грамматике русского языка.

Цель данной статьи заключается в обосновании целесообразности использования данной технологии для формирования комплекса профессиональных компетенций студентов-филологов. Применение квестов на практических занятиях по исторической грамматике русского языка формирует интерес к предмету, реализует не только обучающие, но и воспитательные задачи.

Квест, в наиболее обобщенном понимании, представляет собой интегрированную педагогическую технологию, которая предполагает использование элементов проектной, исследовательской деятельности, кейс-технологий и ролевой игры. Для выполнения заданий квеста, как правило, требуются какие-либо информационные ресурсы. «Анализ диссертационных исследований и научно-методических журналов за последнее десятилетие показал, что в образовательном процессе общего и высшего образования стали применяться не только веб-квесты (виртуальные – в сети Интернет), но и реал-квесты («живые» квесты – на природе, в классе, музее и др.), которые зачастую сочетают виртуальный поиск с деятельностью в реальном мире...» [1]. Квест является, на наш взгляд, одной из самых популярных инновационных технологий, сущность которой заключается в самостоятельном поиске информации для решения того или иного проблемного задания. Эта педагогическая технология предполагает выполнение целого комплекса обучающих и развивающих заданий, которые посвящены отдельной учебной теме, образовательной проблеме, содержание квеста может принимать также метапредметный характер. Квест интенсифицирует процесс изучения истории русского языка за счет самостоятельной работы с качественными информационными ресурсами при опоре на общедидактические принципы наглядности, интерактивности, доступности и мультимедийности. Образовательный квест направлен на решение не только обучающих, но и воспитательных целей (организация групповой и индивидуальной работы, вовлечение в исследовательскую деятельность, формирование чувства преемственности поколений и патриотизма).

Обучающий квест является одним из эффективных способов закрепления изученного материала по курсу исторической грамматики русского языка. Создавать квесты можно на специальных сайтах, используя предложенные шаблоны, в социальных сетях, а также с помощью интернет-сервисов (Padlet, JIMDO и т.п.) Цель разработанного нами ролевого квеста «Тайны исторической морфологии» – обобщённое повторение курса исторической грамматики русского языка, развитие альтернативных форм организации образовательного процесса; продвижение интереса к истории русского языка, изучение объектов историко-культурного и гражданско-патриотического наследия.

Квест был спроектирован для студентов-филологов и включает в себя три этапа. На подготовительном этапе участники знакомятся с целями и задачами, в соответствии с сюжетом квеста формируются команды, выбираются соответствующие роли (палеографы, историки, лингвисты.)

На втором этапе квеста участникам предлагается составить список сайтов-помощников для изучения истории русского языка, создать глоссарий по теме «Части речи в древнерусском языке», описать материалы

и орудия древнерусского письма, графические особенности текстов, дать историко-морфологический комментарий к формам из древнерусских текстов.

Третий этап квеста предполагает создание упражнений и заданий обобщающего типа по исторической грамматике русского языка с помощью сервисов (LeaningApps.org , Trello, Padlet, УДОБА). На этом этапе команды обмениваются созданными материалами и проводят их взаимопроверку.

Тематический квест «Загадки древнерусских местоимений» состоит из трёх блоков: теоретического, поисково-познавательного и закрепляющего. В теоретическом блоке актуализируются полученные на лекциях знания по теме «Местоимение в древнерусском языке». Вторая часть квеста представляет собой микроисследование указанной темы с привлечением дополнительных источников, предложенных преподавателем. Результатом работы становится интеллект-карта или кластер, содержащие полную информацию о разрядах местоимений в древнерусском языке, особенностях их формообразования и склонения. Закрепляющий блок заданий квеста предполагает работу в группах. Студенты выполняют одно из заданий (по выбору): составить коллективный справочник о местоимениях в древнерусском языке, разработать не менее 15-20 тестовых заданий по теме квеста, разработать упражнения и задания с использованием древнерусских текстов XI-XIV в.

Таким образом, особый потенциал образовательного квеста заключается в его способности наиболее эффективно формировать профессиональную компетенцию и коммуникативную культуру студентов. При этом использование квеста и других инновационных технологий должно отвечать принципу соответствия и гармонично сочетаться с традиционными методами и приёмами вузовского обучения.

Список литературы

1. Игумнова, Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. №6. –URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения : 28.06.2021).
2. ПроектУказа Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL : <https://regulation.gov.ru/projects#npa=123967> (дата обращения : 06.02.2022).
3. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL :

Кученёва Елена Юрьевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Балашов

УДК 81: 81'23

ЛЕКСЕМА *УЧИТЕЛЬ* В СОЗНАНИИ ЮНОШЕЙ:

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

(на материале свободного ассоциативного эксперимента)

И. А. Морозова, М. М. Ткаченко

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: iraida_morozova@mail.ru; margaritatkacenko003@gmail.com

Аннотация: в статье рассматривается психолингвистическое значение лексемы *Учитель* в сознании юношей, носителей современного русского языка, в возрасте 22-25 лет. Материалом для изучения послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента, который проводился в 2023 году среди курсантов Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова. На основе полученных данных были сформулированы и кратко охарактеризованы психолингвистические значения лексемы *Учитель* в языковом сознании молодежи.

Abstract: the article deals with the psycholinguistic meaning of the lexeme *Uchitel* in the minds of young men, native speakers of the modern Russian language, aged 22-25 years. The material for the study was the results of a free associative experiment, which was conducted in 2023 among cadets of the Krasnodar Higher Military Aviation Pilot School named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov. Based on the data obtained, the psycholinguistic meanings of the lexeme *Teacher* in the linguistic consciousness of young people were formulated and briefly characterized.

Ключевые слова: психолингвистическое значение, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, лексема, семема, сема.

Key words: psycholinguistic meaning, free associative experiment, associative field, lexeme, sememe, seme.

2023 год, в соответствии с Указом президента Российской Федерации от 27 июня 2022 года № 401, объявлен Годом педагога и наставника [1]. В одном из своих выступления Владимир Владимирович Путин пояснил: «В

знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год – год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского – будет посвящён в нашей стране педагогам и наставникам» [2].

Проблема ценности современного педагога в последнее десятилетие носит острый характер. Достижения учеников во многом зависят от учителей: их желания, профессионализма, умения учиться самому и учить детей.

Каким должен быть педагог в настоящее время? С одной стороны, это определяется на государственном уровне – профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты РФ, где обозначены функции учителя, воспитателя в педагогической, развивающей, воспитательной деятельности, определены требования к его образованию, обучению, опыту практической работы и др. [3]. С другой стороны, весьма важным и интересным является мнение самих обучающихся: что для них является значимым в их наставнике (личностные качества, профессиональные компетенции, уровень образования, контакт с учениками и др.). Именно этим и определяется актуальность нашего психолингвистического исследования.

Цель работы – на основе экспериментальных данных определить актуальные для современного языкового сознания молодежи психолингвистические значения лексемы *Учитель*.

Для достижения поставленной цели были определены конкретные задачи (этапы) деятельности. На этапе сбора материала мы обратились к ассоциативному эксперименту, который является одним из способов когнитивного анализа. Как утверждает профессор Н. В. Уфимцева, один из ведущих отечественных специалистов в области психолингвистики, ассоциативный эксперимент позволяет «судить об особенностях функционирования языкового сознания человека и способах построения речевого высказывания, обычно неосознаваемых носителями языка и не выявляемых другими способами исследования» [4, с. 229]. После проведения эксперимента была проведена элементарная статистическая обработка полученных реакций.

Далее, используя приемы наблюдения, обобщения, интерпретации материала, мы сформулированы психолингвистические значения лексемы *Учитель*. Подчеркнем, что в ходе анализа ассоциаций мы применяли когнитивную интерпретацию. По мнению профессора И.А. Стернина, также известного специалиста в области психолингвистики, руководителя Воронежской психолингвистической школы, «когнитивная интерпретация позволяет сделать предположительные выводы об особенностях мышления

народа или определенной группы людей, описать ментальные процессы в сознании носителей языка» [5, с. 110]. Таким образом, нами в работе был применен комплекс методов: экспериментальный, количественный, описательный.

Материалом для изучения послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента, который проводился в 2023 году среди курсантов старших курсов Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова. Возраст участников – 22 года-25 лет, пол – мужской. Всего было опрошено 100 респондентов.

Полученные реакции были обработаны по частотности и представлены в виде ассоциативного поля.

УЧИТЕЛЬ

Ассоциативное поле

Учитель 100– знания 30; школа 23; преподаватель 19; наставник 16; урок 12; опыт; педагог 11; добрый; учеба 9; умный 7; друг 6; занятия; помощник; помощь; пример; руководитель 5; домашнее задание; женщина; класс; классный руководитель; обучение; общение; профессия; работа; учитель математики 4; забота; интерес; интересный; мудрость; сенсей; справедливый; указка 3; важный; грамотный; доска; инструктор; математика; ответственность; оценки; очки; понимание; понимающий; профессионал; справедливость; старший; строгость; терпение; труд; уроки; ученик; учитель русского языка; учитель физики; хороший; экзамен 2; 1 сентября; important; teacher; адекватный; английский; Ахман Расулович; веселый; внимание; волосы; воспитание; всегда готов помочь; глаза; грамотность; деятельность; диплом; дневник; добро; дружелюбный; друзья; жизнь; журнал; задания; квалифицированность; квалифицированный; книга; компьютер; контроль; куратор; курс; Магомед Расулович; мама; мастер; местами забота; мозг; мотивация; музыка; навыки; Наталья; наука; научная работа; новое; ОБЖ; образованность; образованный; опека; ответ; отзывчивый; парта; первый учитель; пиджак; подготовка; поддержка; подход; порядочный; призвание; примерный; пунктуальность; пустота; работа с детьми; развитие; репетитор; ручка; самая легкая профессия; сдержанность; смотритель; совет; советчик; спокойный; тактичность; тест; тичер; товарищ; требовательный; трудолюбие; туфли; уважение; умеет преподавать; умения; университет; учебник; учебное заведение; учебный класс; учит; учитель английского языка; учитель истории; учитель литературы; учитель русского языка и литературы; учитель физкультуры; химия; человек; честность; эрудированность; юность 1.

Всего было зафиксировано 370 реакций, из них различных – 149, единичных – 95. Большинство испытуемых дали по 4 ассоциации на запрос,

меньшинство – менее 4. Из полученных 3 реакции (*жизнь; пустота; юность* 1) требуют верификации, поэтому не интерпретировались.

На основе имеющихся экспериментальных данных нами были сформулированы психолингвистические значения (далее – ПЛЗ) лексемы *Учитель* в сознании юношей.

Психолингвистическое значение

Преподаватель 53 (преподаватель 19; педагог 11; учеба 9; профессия / самая легкая профессия 4; работа 3; teacher/ тичер; 2; работа с детьми 1; первый учитель 1; труд 1; учит 1; человек 1) в школе/ других учебных заведениях 42 (школа 23; класс/ учебный класс 5; указка 3; доска 2; 1 сентября 1; книга 1; компьютер 1; парта 1; ручка 1; учебник 1; университет 1; учебное заведение 1, курс 1), который обладает определенными знаниями, опытом, способностями 48 (знания 30; опыт 11; грамотный / грамотность 3; образованность / образованный 2; подготовка 1; призвание 1), квалификацией 8 (квалифицированность / квалифицированный 2; профессионал 2; диплом 1; навыки 1; умеет преподавать 1; умения 1), ведет уроки по различным предметам 57 (урок/уроки 14; занятия 5; домашнее задание 4; обучение 4; учитель математики 4; учитель русского языка и литературы 4; учитель физики 2; математика 2; оценки 2; ученик 2; экзамен 2; деятельность 1; контроль 1; ответ 1; тест 1; учитель английского языка 1; учитель истории 1; учитель литературы 1; учитель физкультуры 1; английский 1; ОБЖ 1; химия 1; музыка 1), может быть классным руководителем 9 (руководитель 5; классный руководитель 4), заниматься научной работой и репетиторством 4 (наука 1; научная работа 1; новое 1; репетитор 1), имеет строгий внешний вид 7 (очки 2; волосы 1; глаза 1; пиджак 1; туфли 1; улыбка 1), чаще всего женщина 8 (женщина 4; мама 1; Наталья 1; Ахман Расулович 1; Магомед Расулович 1).

Человек, пользующийся признанием, уважением, доверием 49 (наставник 16; друг/друзья/ дружелюбный 8; пример /примерный 1/ 6; важный/important /значимый 3; сенсей 3; инструктор 2; старший 2; советчик / совет 2; хороший 2; куратор 1; мастер 1; смотритель 1; товарищ 1; уважение 1), обладающий особыми интеллектуальными, нравственными и личностными качествами 51 (добрый/добро 10; умный /мозг 1/ 8; справедливый 5; интересный 4; мудрость 3; понимающий 3; строгий / требовательный 3; ответственность 2; терпение 2; адекватный 1; веселый 1; отзывчивый 1; порядочный 1; пунктуальность 1; спокойный 1; тактичность 1; трудолюбие 1; честность 1; эрудированность 1), оказывающий помощь в обучении и воспитании 13 (помощь 6; помощник 5; воспитание 1; поддержка 1), проявляющий внимание и заботу по отношению к обучающимся 11 (забота / местами забота / опека 5; общение 4; внимание 1; подход 1) с целью развития их потенциала 2 (мотивация 1; развитие 1).

Таким образом, в языковом сознании юношей выявлено 2 ПЛЗ лексемы *учитель*, которые по количеству соответствуют словарным дефинициям, представленным в толковых словарях. В качестве примера приведем частично статью из Большого толкового словаря русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов: «УЧИТЕЛЬ. 1. Тот, кто преподает какой-л. учебный предмет в школе; преподаватель. 2. Человек, обладающий высоким авторитетом для кого-л. в какой-л. области, имеющий последователей» [6].

Как видим, по своему содержанию ПЛЗ значительно больше лексикографических семем. Анализ 1-го ПЛЗ показывает, что отдельные участники эксперимента полагают, что преподавателей в других учебных заведениях также называют словом *учитель*. Опыт обучения в школе позволяет респондентам перечислить разнообразные предметы, которые может вести учитель, и конкретизировать отдельные виды его деятельности. Важно, что в языковом сознании юношей значимым является то, что учитель должен обладать определенными знаниями, опытом, способностями, иметь необходимую квалификацию. Яркость признаков, связанных с внешним видом и полом учителя, небольшая, привычной является ситуация, когда учителя в основном женщины.

2-е ПЛЗ свидетельствует о том, что для обучающихся на первый план выходят интеллектуальные, нравственные и личностные качества педагогов, учителя рассматривают как наставника, друга, старшего товарища, который пользуется авторитетом, уважением у своих учеников. От учителя ждут поддержки, помощи, заботы и внимания в процессе обучения и воспитания.

Следует отметить, что в групповом сознании курсантов неактуальной оказалась зафиксированная в лексикографических источниках сема «имеющий последователей», которую обычно связывают с главой учения, с человеком, который научил чему-нибудь, и употребляют лексему в этом случае в торжественном стиле, где она приобретает особую возвышенную стилистическую окраску. Возможно, юноши пока не сталкивались в своей жизни с необходимостью использования лексемы *учитель* в таком значении.

Полученные и проанализированные экспериментальные данные являются важным фактическим материалом, который в перспективе может быть использован для выявления групповой специфики (возрастной, гендерной, профессиональной, региональной) семантики слова *учитель* в сознании носителей русского языка.

Список литературы

1. Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3237> (дата обращения : 28.02.2023).

2. Год педагога и наставника / Министерство просвещения Российской Федерации. – URL : https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika (дата обращения : 28.02.2023).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения : 28.02.2023).
4. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – Москва : Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с. – URL : http://ilingran.ru/library/psylingva/Ufimtseva_Yazykovoe_soznanie.pdf (дата обращения : 28.02.2023).
5. Стернин, И. А. Проблемы интерпретации результатов ассоциативных экспериментов / И. А. Стернин // Вопросы психолингвистики. – 2020. – №3(45). – С. 110-125.
6. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2006. – 1536 с.

Морозова Ираида Алексеевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

Ткаченко Маргарита Максимовна, студент 2 курса технологического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск.

УДК908

**К ВОПРОСУ О СНАБЖЕНИИ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ
НАСЕЛЕНИЯ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА БОРИСОГЛЕБСКА В
1929-1930 гг.**

Е. М. Муминова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: muminova@bsk.vsu.ru

Аннотация: в статье рассматриваются условия перехода на нормативную систему снабжения продовольствием различных категорий населения провинциального города Борисоглебска.

Abstract: the article discusses the conditions for the transition to a regulatory food supply system for various categories of the population of the provincial city of Borisoglebsk.

Ключевые слова: заборные книжки, закрытые распределители, Центральный рабочий кооператив, городской совет.

Keywords: fence books, closed distributors, Central Workers' Cooperative, city Council.

Курс на осуществление индустриализации за счёт крестьянства привёл к серьезным трудностям в снабжении городов хлебом. Хлеб стал исчезать из продажи. В конце 1928–начале 1929 гг. руководству страны пришлось принимать экстренные меры для решения данной проблемы. Вопрос снабжения городов продовольствием обсуждался на июльском Пленуме ЦК ВКП(б) 1928 г.[1].

С начала 1929 г. в городах стали вводиться заборные книжки для покупки хлеба и его нормированного распределения[2, с. 159]. В жизни провинциального Борисоглебска (являвшегося окружным центром ЦЧО), как в зеркале, нашли отражение все проблемы и сложности, возникшие в городах страны в связи с их введением. Сытый, не знавший недостатка хлеба в дореволюционный период и в лучшие годы НЭПа, город вынужден был внедрять его нормированную продажу.

Руководство города Борисоглебска осознавало сложность этого мероприятия и проводило серьезную подготовительную работу. Располагая информацией о возникших трудностях в связи с введением заборных книжек в других городах, Борисоглебский городской совет уделил должное внимание подготовке общественного мнения как среди организованного, так и неорганизованного населения. Работу среди организованного населения вели руководители предприятий и учреждений. Что же касается неорганизованного населения, то здесь работа велась членами горсовета и работниками домоуправления.

Президиум Борисоглебского городского совета рабочих и красноармейских депутатов своё заседание 6 марта 1929 г. посвятил рассмотрению вопроса о снабжении города хлебом [3, л. 15]. По итогам его работы было принято решение закончить всю подготовительную работу, как по учёту населения и разбивки его на соответствующие категории, так и по изготовлению заборных книжек. При этом отмечалось, что, ввиду серьёзности и срочности работы, должны быть приняты все меры к выполнению этого задания в срок [3, л. 15].

Сложно решался вопрос о нормах выдачи хлеба. Рабочая группа президиума горсовета и представители заинтересованных организаций проработали этот вопрос. И 19 марта 1929 г. были установлены нормы хлеба для выдачи по заборным книжкам населению города. Рабочие

должны были получать по 600 г., служащие – по 400 г., члены семей рабочих и служащих – по 300 г. Было принято решение проводить выдачу хлеба на один день [3, л. 18].

Техническая работа по составлению списков и выдаче заборных книжек возлагалась на Борисоглебский городской Центральный рабочий кооператив (далее ЦРК) [4]. Выдачу заборных книжек в городе планировалось закончить к 20 марта 1929 г. В получении заборных книжек было отказано представителям бывших имущих классов, лицам, лишённым избирательных прав, всем служащим частных предприятий, лицам творческих профессий, которые были не в чести у советской власти.

Ещё не успели высохнуть чернила на документе, устанавливавшем нормы выдачи хлеба по заборным книжкам городскому населению, как в горсовет начали приходить письма с просьбами отнести представителей тех или иных профессий к группе рабочих для получения высшей хлебной нормы, установленной в Борисоглебске. Архивные документы указывают, что президиум горсовета оперативно реагировал на эти заявления и принимал по ним соответствующие решения.

На ходатайство городской Профтехшколы об отнесении её учащихся к группе рабочих был дан положительный ответ. Принималось во внимание, что учащиеся Профтехшколы, помимо теоретических занятий, много работают физически в своих мастерских. Именно это давало им право на получение хлебной нормы рабочих [3, л. 22]. А вот ходатайство музыкантов духовых оркестров об отнесении их к группе рабочих на получение рабочей нормы было отклонено как необоснованное [3, л. 24]. Отрицательный ответ дан был представителям кооперативной артели «Большевик». Горсовет в ходатайстве им отказал, во-первых, за отсутствием возможности расширения контингента хлебозаготовителей. А во-вторых, Президиум Горсовета ещё в начале введения карточек сделал принципиальную установку в отношении кустарей. Он исключил их из числа получателей хлеба.

Проблемы по выдаче хлеба по заборным книжкам нарастали с каждым днем. Нерегулярность поставок печёного хлеба в места их отпуска привели к возникновению очередей. Обозначился вопрос с регулярностью снабжения пекарен мукой. В городской совет пошли также жалобы о плохом качестве отпускаемого хлеба, о грубости и невнимательности продавцов к потребителям.

С целью улучшения снабжения и качества хлеба горсовет стал активно прорабатывать вопрос о передаче хлебопечения в ЦРК, что в скорости и было осуществлено. При этом перед руководством хлебозавода была поставлена задача, в виду недостатка сырья, применять заварной способ выпечки хлеба, как дающий большой припек. К тому же он предполагал использование более широкого ассортимента хлебного сырья

[3, л. 51]. Обращалось внимание на увеличение рабочего дня и поднятие производительности труда.

Горсовет требовал принять решительные меры к улучшению качества выпечки хлеба, применяя к виновным в этом деле лицам и продавцам недоброкачественного хлеба самые строгие меры. На хлебозаводе для удовлетворения потребностей получателей хлеба по заборным книжкам вынуждены были идти на нарушение стандартов его выпечки, пользоваться непросеянной мукой.

Переход в Борисоглебске на продажу хлеба по заборным книжкам упорядочил в определенной степени снабжение им трудового населения. Новая власть, вводя карточную систему снабжения хлебом, придала ей классово-прикладной характер. Учитывая, что население страны было разделено на трудовой и нетрудовой элемент, власть выделяла тех, кто ей был наиболее ценен. Проблемы организационного характера в первые месяцы функционирования новой системы распределения хлеба привели к возникновению очередей среди получателей хлеба, были отмечены злоупотребления с выдачей книжек и даже спекуляция ими.

Тем не менее городская власть старалась держать в поле зрения вопрос, связанный с порядком выдачи заборных книжек. На заседании президиума горсовета 12 апреля 1929 г. представитель ЦРК отмечал, что уже выдано 7338 хлебных книжек на 24000 едоков [3, л. 28 об.]. Руководство горсовета рекомендовало ЦРК улучшить положение дел с закреплением заборщиков к хлебным лавкам, обеспечив соответствующий порядок при отпуске хлеба, бесперебойность его поставок и устранение очередей. При этом горсовет потребовал срочно провести проверку всех получающих хлеб и очистить контингент получателей от тех, кто не должен был его получать. Проблема была злободневной.

На заседании пленума горсовета в мае 1929 г. рабочий Иванов вновь говорил о необходимости усиления контроля над заборными книжками, так как граждане придумывают разные способы, чтобы получить хлеб [5, л. 20]. Было подчёркнуто, что работа по учёту населения для получения карточек проводилась не на должном уровне [5, л. 19 об.]. По итогам работы пленума горсовета было принято решение: «Для улучшения снабжения хлебом проверить заборные книжки с сокращением лишних едоков, а также самих заборщиков, не имеющих права на получение хлеба» [5, л. 21].

Кроме того, ЦРК было рекомендовано принять меры к решительному изжитию очередей, повышению качества выпекаемого хлеба и его полного отпуска заборщикам в дни выдачи [5, л. 21]. Пытаясь удержать ситуацию под контролем и ликвидировать все имеющиеся недостатки и злоупотребления, возникшие в ходе внедрения нормированной продажи хлеба, Борисоглебский городской совет принимает постановление «Об

урегулировании порядка выдачи хлеба трудящемуся населению города Борисоглебским Центральным Рабочим Кооперативом» [6].

С начала 1930 г. снабжению хлебом из лавок ЦРК по заборным книжкам лежали все трудящиеся города, Солдатской и Станичной слобод со всеми членами семей, состоящими на их фактическом иждивении, за исключением рабочих и служащих железной дороги независимо от их союзной принадлежности. Последние снабжались хлебом через РАЙТПО. Снабжению хлебом из ЦРК подлежали члены производственных артелей, состоявшие или не состоявшие на учете КУСТПРОМСОЮЗА, члены кооперативных артелей (ВСЕКОПИИСОЮЗ). В числе получателей хлеба были лица, хотя и не имеющие определённых занятий и не являющиеся членами союза, но имеющие трудовой заработок, военнотружущие, не получавшие довольствия из войсковых частей. При этом хлебом снабжались и все члены семей указанных выше категорий.

Не подлежали снабжению хлебом все представители бывших имущих классов, лишённые избирательных прав, вместе с членами своих семей. К лицам, не имеющим право на снабжение хлебом, относили всех кустарей и ремесленников, пользующихся наёмным трудом, имеющих земельные наделы или состоящих членами колхозов, студентов и учащихся (прибывших из сёл и деревень), родители которых имели земельные наделы.

Ужесточилась выдача заборных книжек лицам, подлежащим снабжению хлебом. Для их получения все домкомы в домах комхоза и домохозяева в частных домах под личную ответственность представляли в ЦРК списки всех проживающих в них лиц, как основных жильцов, так и иждивенцев. Списки на жителей Солдатской и Станичной слобод, имеющих право на получение хлеба, заполнялись и заверялись сельскими советами с указанием, что они не пользуются земельными наделами. После получения списков и их проверки ЦРК производил выдачу заборных книжек через домкомы и заведующих домами, а в частных домах — домохозяевами.

Домоуправления и домохозяева обязывались немедленно представлять в ЦРК заборные книжки в случае:

- а) при излишке заборных книжек и вследствие ошибочного их выписывания;
- б) при выезде жильца одиночки или с семьей, или одного члена семьи;
- в) при смерти члена семьи;
- г) при отбывании наказания в ИТД по суду;
- д) при прочих случаях долгосрочного отсутствия более двух недель.

В случае утери заборной книжки вновь она могла быть выдана не ранее чем через месяц, а при повторной утере — не ранее чем через два

месяца. При переезде лица в Борисоглебск из другой местности заборная книжка выдавалась ему не ранее трёх дней после прописки и отметки в домовоей книге. Лица, давшие неправильные сведения о количестве едоков, о их социальном положении, а также за исправления в заборных книжках преследовались по закону. Они могли быть подвергнуты штрафу до 100 рублей. При невозможности оплатить штраф виновные наказывались принудительными работами до 30 дней. Контроль над порядком выдачи хлеба трудящемуся населению города Борисоглебска возлагался на домоуправления, ЦРК и милицию.

Новым явлением для жителей города Борисоглебска, имеющих право на получение хлеба, стало установление категорий. По снабжению хлебом население города было разбито на одиннадцать категорий. Такая система была слишком громоздкой и задерживала быстроту отпуска хлеба. Детализированного и уточненного учета по категориям и контингенту, несмотря на предпринимаемые ЦРК меры, достичь долго не удавалось. Твёрдого контроля за расходом магазинами хлеба ЦРК также не обеспечил.

Вся ответственность за качество выпечки, своевременное и правильное распределение хлеба возлагалась на директора завода [7, л.33]. При этом торговый отдел ЦРК не инструктировал и не давал ему никаких указаний в плане поставок хлеба в магазины. Это приводило к перебоям в снабжении хлебом населения и созданию больших очередей при его нерегулярных поставках в торговые точки. Обслуживающему персоналу магазинов было чрезвычайно трудно работать в таких условиях. Руководство города и ЦРК, осознавая сложность в снабжении населения хлебом, принимает решение пересмотреть вопрос о делении на категории и нормах выдачи хлеба. Учитывая предыдущий неудачный опыт, было принято решение значительно уменьшить число категорий. Получатели продовольственных товаров были разделены на четыре категории.

К первой категории были отнесены рабочие авиамастерских, электростанции, тракторной мастерской, всех мельниц, консервной фабрики, типографии, маслозавода, литейки, элеватора, хлебозавода, колбасного цеха ЦРК, военнослужащие, не получающие довольствие из воинских частей, сотрудники ГПУ и выдвиненцы – рабочие от станка. Вторая категория включала рабочих горхоза, деревообработчиков, сезонных рабочих, строевой состав милиции, учеников и инструкторский состав профтехшкол, занятых физическим трудом. К третьей категории принадлежали служащие, члены профсоюза, а также семьи рабочих, указанных в первой категории. Четвертая категория состояла из членов семей, указанных во второй категории, а также все трудовое население, имеющее право получать хлеб.

Жесткий прессинг на частную торговлю привел к тому, что в Борисоглебске уже в 1929 г. она сократилась на 33% [5, л. 6 об.]. Попытка перенести всю нагрузку по обеспечению населения хлебом и продовольствием на государственно-кооперативный сектор не увенчалась успехом. Этот сектор оказался не готов к выполнению возложенной на него задачи. Местное руководство вынуждено было признать, что в момент самого напряжённого спроса в городе чувствовался сильный недостаток дефицитных товаров [5, л. 6 об.]. В разряд дефицитных продуктов попали не только хлеб, но и такие продовольственные товары как сахар, мука, макароны, растительное и животное масло, молоко, мясо, крупа. В течение 1929 г. на них также была распространена карточная система.

Очередной попыткой отрегулировать вопрос со снабжением населения продовольствием и непродовольственными товарами стало введение в 1930 г. системы закрытого распределения. Трудящиеся горожане теперь стали получать необходимые товары по заборным книжкам в закрытых распределителях по месту работы. В закрытые распределители допускались только работники данного предприятия или учреждения.

Декабрьский Пленум ЦК и ЦКК 1930 г. охарактеризовал закрытые распределители «как организационную форму классового распределения продуктов». Сразу после введения закрытых распределителей стали проявляться сложности в их работе. Это было связано с тем, что они первоначально не находились в подчинении руководителей тех предприятий и учреждений, которые они обслуживали. И в начале своей деятельности они не всегда соблюдали в точности партийные указания о классовом подходе при распределении.

Властные структуры возлагали на закрытые распределители большие надежды в плане урегулирования снабжения населения города продовольствием. Плакат того времени, украшавший городские места объявлений и сами распределители, гласил: «Покончим с очередями. Развернём мощную сеть закрытых распределителей. Превратим их в классовое орудие социалистического распределения».

Разделение населения города на четыре категории и введение закрытых распределителей не решило всех проблем связанных с обеспечением горожан продовольственными товарами, в первую очередь хлебом. Открытие ЦРК восьми закрытых распределителей не способствовали ликвидации хлебных очередей. Руководство ЦРК вынуждено было пойти на устранение этой проблемы, увеличивая число закрытых распределителей.

В горсовет шли постоянные жалобы на невозможность получить в распределителях необходимые продукты. Особое внимание обращалось на невозможность получать белый хлеб, который шел только в лечебные учреждения. Основные претензии предъявлялись руководству ЦРК, которое

внесло путаницу в распределение населения по категориям. Отмечается, что одной и той же группе работников в одном и же учреждении даются разные категории. Большим недостатком в работе ЦРК было отсутствие контроля над заведующими закрытыми распределителями. Появились случаи хищения продуктов, а также отпуск продуктов, в том числе и хлеба, по блату.

Представители разных профессий постоянно обращались в горсовет с просьбой отнести их к первой категории получателей продовольствия. Принадлежность к этой категории позволяла получать необходимое количество продуктов для поддержания организма в хорошей форме. С настоятельной просьбой об открытии закрытого распределителя и переводе на первую категорию снабжения к городским властям обращались инвалиды, работники просвещения, рабочие и служащие районного узла связи. Командование воинских частей обращало внимание на необходимость добиться бесперебойного снабжения закрытых распределителей при воинских частях.

Все эти обращения граждан в органы власти являлись подтверждением того, что ЦРК не смог наладить полноценного снабжения трудящихся продуктами питания, как в качественном, так и в количественном отношении. Желание властей сделать нормированную систему снабжения единственной и долговременной не увенчалась успехом. Кроме того данная система снабжения лишала возможности прожить и пропитаться те слои населения, которые не пользовались расположением государства.

Нормированная система снабжения, введенная в условиях хлебозаготовительного кризиса в стране, стала своеобразным переходным периодом. На частного шло активное наступление, а государственная торговля еще не была создана. Эта система была вынужденной мерой, без которой нельзя было осуществлять те задачи, которые ставило перед собой государство. Нормированное снабжение не смогло в полной мере обеспечить потребности городского населения в продуктах питания, подтверждением чего является его функционирование в условиях провинциального Борисоглебска.

Список литературы

1. Как ломали НЭП. Стенограммы пленумов ЦК ВКП(б) 1928-1929 гг. В 5-ти томах. Том 2. Пленум ЦК ВКП(б) 4-12 июля 1928 г. Редакционная коллегия : В. П. Данилов, О. В. Хлевнюк, А. Ю. Ватлин (ответственные редакторы), Е. Е. Кириллова, Л. Н. Малащенко. – Москва : МФД, 2000. – 719 с.
2. Луночкин, А. В. Продовольственное снабжение жителей Сталинграда в период индустриализации (конец 1920-х – середина 1930-х гг.)/

А. В. Луночкин, Е. Л. Фурман // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. – 2021. – Т. 26. – № 22. – С. 157-170.

3. Борисоглебский муниципальный архив (далее – БМА). – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 1.

4. Справочный коммерческий словарь / Под ред. проф. Н. Г. Филимонова. – Москва : Издание Центросоюза, 1926. – 349 с. – 5. БМА. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 2

6. Обязательное постановление № 31 Президиума Борисоглебского городского совета от 26 февраля 1930 г. «Об урегулировании порядка выдачи хлеба трудящемуся населению города Борисоглебским Центральным Рабочим Кооперативом». – Борисоглебск : «Колхозная правда», 1930.

7. БМА. – Ф. 33. – Оп. 1. – Д. 7.

Муминова Екатерина Михайловна, кандидат исторических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81'282.2

ОСОБЕННОСТИ ВЫСОКОВСКОГО ГОВОРА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Л. В. Недоступова

ФГБОУ ВО «ВГТУ»

e-mail: nedostupowa2009@yandex.ru

Аннотация: материалом данной статьи стали отличительные черты говора жителей посёлка Высокого Таловского района. Проблема настоящего исследования сопряжена с воссозданием речевых произведений, которые отражают особенности селян. В изыскании репрезентированы яркие фонетические и грамматические характеристики местного диалекта. Их презентация позволила продемонстрировать признаки живого южнорусского говора, сохраняющего некоторую диалектную устойчивость в среде коренного населения, в его современном состоянии. Впервые вводится в научный оборот.

Abstract: the material of this article is the distinctive features of the dialect of the inhabitants of the village of Vysoky Talovsky district. The problem of this study is associated with the reconstruction of speech works that reflect the characteristics of the villagers. The research presents vivid phonetic and grammatical characteristics of the local dialect. Their presentation made it possible to demonstrate signs of a living South Russian dialect, which retains

some dialectal stability among the indigenous population, in its current state. For the first time introduced into scientific circulation.

Ключевые слова: фонетические черты, грамматические признаки, особенности говора.

Keywords: phonetic features, grammatical features, dialect features.

Следует отметить, что «народные говоры не одно десятилетие возбуждают интерес к изучению у многих учёных. Особую увлечённость демонстрируют диалектологи: внимание сосредоточивается на исследовании разных уровней языка жителей сельских поселений. Воронежские говоры не стали исключением» [1, с. 15]. В настоящее время научную деятельность осуществляют преподаватели вузов, отдельные лингвисты – любители народной речи. В их числе: А. Д. Черенкова (ВГПУ), В. И. Дьякова (ВГУ), Г. Ф. Ковалёв (ВГУ), М. В. Панова (ВГУ), Н. И. Кривова (ВГПУ), Т. А. Литвинова (ВГПУ), В. Ф. Филатова (БФ ВГУ), Л. Н. Верховых (БФ ВГУ), Е. И. Сьянова (ИЛИ РАН), Е. П. Куйдина (ВГУ), Е. А. Богданова (ВГУ), Л. В. Недоступова (ВГТУ), С. С. Токарева (ВГПУ), О. А. Слюсарева (ВГУ), Т. В. Карасёва (Дубай) и мн. др. Причём вклад, который накоплен вышеперечисленными учёными, имеет большое значение для региональной диалектологии в XXI веке.

Безусловно, «исследуя говоры сельских поселений или отдельных языковых личностей, мы получаем любопытную информацию о жизни предшествующих поколений, свидетельствующую о прошлом региона, нашей истории в целом, необходимую как память и бесценный опыт для понимания в новом тысячелетии» [2, с. 328].

Цель данного изыскания состоит в воссоздании отличительных особенностей говора жителей посёлка Высокого Таловского района Воронежской области путём определения его фонетических и грамматических характеристик.

Языковым материалом статьи стала речь жителей старшей возрастной группы, зафиксированная в ходе личных бесед автора в 2022-2023 гг.

В процессе работы использованы методы: наблюдения, опроса, интервьюирования, анализа и описания.

Обратимся к истории населённого пункта: «Образование посёлка связано с последним этапом заселения Воронежского края в начале XX века < >. Он был основан в 1922 году в шести километрах южнее Таловой < >. До этого господствовало здесь разнотравье. Ни деревца вокруг! Звались эти места Каменной степью» [3, с. 1–2].

Далее уточним, что в настоящее время здесь проживает чуть более 1000 человек. Имеется развитая для сельского поселения инфраструктура: общеобразовательная школа с детским садом, почтовое отделение,

медицинский пункт, клуб, библиотека, магазины и др. Посёлок газифицирован, положена асфальтированная дорога.

Укажем, что в ходе анализа речевых произведений мы определили характерные черты високовчан.

Представим признаки местного говора. Среди *фонетических* особенностей:

1. Аканье: *адбавілась, аддяля́ли, атве́рстия, двара́х, жана́, маўгла, насі́лки, начава́ть, палатэ́нца, палива́ли*³³ и др.

2. Яканье: *аддялёнай, бяда́, вняре́т, выўряба́ли, дяжа́, дярю́шка, дятя́м, заняме́ют, заплята́ли, зямле́* и др.

3. Иканье: *зирка́ла, питу́ха, чилаве́к, чирпати*, однако оно немногочисленно.

4. Отмечены *переходы*: [e] в [o]: *ве́рнутца, далжэ́н, сваёй, де́н*; [a] в [э]: *плиме́ннакаф*; [o] в [e] или [э]: *всплакне́ть, зайдёшь, набьётца, на ние́, папье́ть, памре́ть, аднэ́й*; [a] в [o]: *сво́рють* и др.

5. Говору свойственно появление гласного в начале слова: *апасля́* (после), *аржаной́* (ржаной), *упако́йник* (покойник) и после согласного: *пашано́* (пшено). Касательно второго, Л. Л. Касаткин пишет: «гласный [a] между согласными в начале слова возникает в связи с особенностями оформления слога как суперсегментной единицы в диалектной речи» [4, с. 24].

6. Звук *ɣ* имеет фрикативное образование: *выўряба́ли, го́ря, ɣалаво́й, ɣаласі́ть, ɣато́вили, ɣато́ва, ɣваздо́я, ɣварі́ла, ɣна́ли, даро́уа* и др.

7. Наблюдается утрата начального согласного: *с йим* (с ним), *при ей* (при ней).

8. Характерно появление вставного согласного: *э́нти, э́нтими*.

9. Установлено добавление звука на конце слова (*эпитеза*): *энта́я, ту́та, та́ма* и др.

10. Зафиксировано появление протетического *й* (*йотация*): *йи́е, йих, каро́вьи́уа, свайі́х, свайі́м* и др.

11. Отмечена ассимиляция: *чигуны́*.

12. Речи высочан свойственно произношение твёрдого долгого шипящего [ш]: *ве́шши, жили́шша, ишши́о, на кла́дбишши, напрашши́а́тца, прашши́ению, прикрашши́а́я, ска́рбяшших, сле́душший, ту́лавишшиа* и др. И мягкого долгого шипящего [ш]: *щи́читали, щи́ципали* и др.

13. Согласные на конце слов *оглушаются*: *мох, хлеп, лёнтаф, пахаро́наф, платняко́ф, ба́боф, дваро́ф, часо́ф, мэтраф* и др.

14. Имеет место диссимиляция согласного: *канно́т*.

15. Зарегистрирован переход [ф] > [хв]: *шихванэ́рах, кухва́йтя*. Интересно, что на данную черту воронежских говоров указывала ещё

³³ В статье используется упрощённая транскрипция. Звук «г» в говоре фрикативный.

Н. П. Гринкова в 1947 году: «Любопытно отметить, что это фонетическое явление охватывает не только старый состав слов, как хвартук, хванарь, хранцуз или собственные имена, как Хвилип, Хведот и т.п., а захватывает фонетическое оформление совсем новых слов, в самое последнее время попавших в местный язык: хвонт, хвакт, па ўрахвику» [5, с. 197].

16. Представлен переход $[k] > [m]$: *абўфти, дóсти, бéлинтий, блі́стийи, каду́штях, крѣ́птии, ла́фти, мужу́ті, нибальшенинтий, пóминти* и др.

17. Зафиксирован переход $[k] > [x]$: *хто, нихто* и др.

18. Отмечен переход $[m] > [ч]$: *чи́жалó, чи́жѣ́лый* и др.

19. Наблюдается переход $[ч] > [ш]$: *малóш́наю*.

20. Аффрикаты *ц* и *ч* различаются: *вѣ́рнитца, вѣ́тритца, двяна́цати, ку́рьца, пала́тѣ́нца; кирти́чй, ку́ча, лѣ́хчи, ни́чѣ́м, óчи́рить* и др.

21. Имеет место упрощение согласных, гласных или их групп: *бóли* (больше), *гварі́ла* (говорила), *гóлву* (голову), *ѣ́днага* (единственного), *жа́лвались* (жаловались), *зака́пвають* (закапывают), *нагatóвны* (наготовлены), *када́* (когда), *ната́пвали* (натапливали), *тады́* (тогда) и др.

22. Выявлено удлинение основы слова за счёт групп согласных и гласных: *аттѣ́дова* (оттуда), *вѣ́йтить* (выйти), *стана́вѣ́ли* (ставили), *ѣ́жели* (если), *типѣ́рича* (теперь) и др.

Среди грамматических характеристик говора отмечены следующие:

1. У существительных наблюдается разрушение категории рода: *Вѣ́шали нóвая пала́тѣ́нцу. Стя́ли́ли тра́урная скáтертю. Фсю́ жи́знь паха́ли*.

2. Местоимения в родительном падеже оканчиваются на *-е*: *У сибѣ́ ф хати. У ми́не ва дваре́* и др.

3. В глаголах на месте постфикса *-сь* отмечен *-ся*: *Астала́ся вдава́. Ачи́стилася ат фсяго́. Вярта́лися судьѣ́. Памали́лися у грóба. Стара́лися жить па зако́ну* и др.

4. Вместо *-сь* иногда используется *-си*: *Аставáлси при ей. Пригля́двалси к ба́би. Канча́лситра́ур* и др.

5. В глаголах 3-го лица единственного числа на конце наблюдается *-ть* или гласная: *Паля́жи́ть адѣ́н дѣ́н. Вы́нья самаго́ну. Пайде́ к ма́три. Бў́дя рыда́ть. Браса́я зѣ́млю. Пакида́я радѣ́май двор. Пачтѣ́ па́мить. Прихо́дя ва сне. Прóся ни браса́ть. Ся́дя и кричи́ть* и др.

6. В глаголах 3-го лица множественного числа в конце функционирует *-ть* на месте *-т*: *Аставля́ють на́ ночь. Атка́рва́ють крѣ́шку. Бў́дутъ гарява́ть. Патхо́дють лю́ди. Выхо́дють ис ха́ти. Вѣ́йдутъ за забóр. Вѣ́капа́ють я́му. Дана́суть да паго́сту. Даста́вють тудѣ́. Дайду́тъ к няму́* и др.

7. Зарегистрирована смена места ударения в словах: *вѣ́рнутца* (вернут́ся), *далжѣ́н* (до́лжен), *дята́м* (де́тям), *ро́дныи* (родны́е), *ни было́* (не́)

было), *но́ три* (по *три́*), *се́мью* (семью́), *платняко́ф* (плóтников), *и́дутъ* (иду́т) и др.

Таким образом, високовскому говору свойственны: аканье, яканье, иканье; переходы гласных: [е] в [о], [а] в [э], [о] в [е] или [э], [а] в [о]; появление гласного в начале слова и после согласного; γ фрикативного образования; утрата начального согласного; появление вставного согласного; эпитеза; йотация; ассимиляция; твёрдые и мягкие долгие шипящие; оглушение согласных на конце слов; переходы согласных: [ф] > [хв], [к] > [т], [к] > [х], [т] > [ч], [ч] > [ш]; различие аффрикат ц и ч; упрощение согласных, гласных или их групп; удлинение основы слова; разрушение категории рода у существительных; -е на конце местоимений в родительном падеже; постфикс -сь на месте -ся и -си на месте -сь; -ть или гласная в глаголах 3-го лица единственного числа; -ть на месте -т в глаголах 3-го лица множественного числа; смена места ударения и мн. др.

Считаем, что презентация ярких свойств местного диалекта позволила продемонстрировать признаки южнорусского говора в его современном состоянии. В речи представителей старшего поколения они проявляются достаточно отчётливо.

Кроме диалектных черт, просматриваются особенности народной картины мира: трудные реалии жизни, быт селян и его составляющие, семейные отношения, атрибуты траурного ритуала и др.

В заключение обратим внимание на высказывания К. Д. Ушинского: «В языке своём народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражались в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка» [6, с. 17] и Л. Я. Костючук: «Необходимо знать и понимать неопределимую роль народной неcodифицированной речи... Надо знать диалекты, народные говоры < >. Познание языка и языковой картины мира человека через народный язык составляет задачу лингвистики и в XXI веке» [7]. Эту проблему мы попытались решить на страницах настоящей работы.

Список литературы

1. Недоступова, Л. В. Вклад лингвистов Воронежской диалектологической школы в изучение народных говоров в XX веке / Л. В. Недоступова // *RUSISTIKA BEZ GRANICI*. – Sofia, 2022. – Volume VI. – Issue 4. S.15-24.
2. Недоступова, Л. В. Фонетические особенности говора села Борщёво Хохольского района Воронежской области (на материале речевого портрета одного носителя) / Л. В. Недоступова // *Лексический атлас русских народных говоров 2022*. – Санкт-Петербург : ИЛИ РАН, 2022. – С. 323-330.

3. Гриднева, Л. М. Высокий. Время, события, люди. 1922–2007 / Л. М. Гриднева. – Таловая : Таловская районная редакция, 2007. – 44 с.
4. Касаткин, Л. Л. Современная русская диалектная и литературная фонетика как источник для истории русского языка / Л. Л. Касаткин. – Москва : Наука, 1999. – 526 с.
5. Гринкова, Н. П. Воронежские диалекты : дис. ... докт. филол. наук / Н. П. Гринкова. – Ленинград : Ученые записки Ленинградского пед. ин-та, 1947. – Т.55. – 300 с.
6. Ушинский, К. Д. Воспитать ребёнка как? / К. Д. Ушинский. – Москва : АСТ, 2014. – 23 с. – URL : <https://iknigi.net/avtor-konstantinushinskiy...vospitat...kak...ushinskiy/read...> (дата обращения : 10.02.2023).
7. Костючук, Л. Я. О псковских говорах : Летопись. Глава 2-я / Л. Я. Костючук // Псковская губерния, № 6 (26). – Псков, 2001. – URL : https://gubernia.media/number_26/7.php (дата обращения : 10.02.2023).

Недоступова Любовь Виниаминовна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», г. Воронеж

УДК 34.349

ПОНЯТИЕ И ОСОБЕННОСТИ НАЛОГА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДОХОД

С. С. Плотникова

ГКОУ ВО «Российская таможенная академия»

e-mail: plotnikova-sn@yandex.ru

Аннотация: в данной статье анализируется специальный налоговый режим «налог на профессиональный доход» и составляющие его элементы. Также в работе выделяются особенности данного специального налогового режима, являющегося в настоящее время экспериментальным для российской налоговой системы. Проведено исследование законодательства Российской Федерации, устанавливающего данный специальный налоговый режим.

Abstract: this article analyzes the special tax regime «tax on professional income» and its constituent elements. The paper also highlights the features of this special tax regime, which is currently experimental for the Russian tax system. A study was made of the legislation of the Russian Federation establishing this special tax regime.

Ключевые слова: специальный налоговый режим; налог на профессиональный доход; самозанятые; эксперимент.

Keywords: special tax regime; tax on professional income; self-employed; experiment.

С 1 января 2019 года начал действовать эксперимент по применению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход». В целях более лаконичного изложения текста налогоплательщиков, перешедших на специальный налоговый режим «налог на профессиональный доход», далее будем именовать «самозанятые».

В данной статье, наряду с другими, будут проанализированы категории «профессиональный доход», «самозанятые», «налог на профессиональный доход», а также особенности применения анализируемого специального налогового режима, которые позволят выявить его достоинства и недостатки и отличать его от других специальных налоговых режимов. Для того, чтобы приступить к анализу исследуемой категории, необходимо понимать сущность данного термина, выявить его признаки, субъектов, порядок применения и правовое регулирование.

Итак, категория «профессиональный доход» является новеллой законодательства, соответствующий специальный налоговый режим был введен Федеральным законом от 27.11.2018 № 422-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход» (далее – Закон № 422). Установлен и применяется налог на профессиональный доход в порядке эксперимента. В статье 1 приведенного нормативного правового акта указано, что первая «волна» проведения эксперимента была начата 1 января 2019 года в следующих субъектах РФ: Московская область, Калужская область, Республика Татарстан и город федерального значения – Москва. Всего законом предусмотрено 3 «волны», последняя из которых началась с 1 июля 2020 года во всех субъектах Российской Федерации, которые не были задействованы в проведении эксперимента ранее. Особое внимание уделяется федеральной территории «Сириус» и территории города Байконур – их законодатель выделяет в отдельные пункты 1 статьи и определяет для них иные сроки, не входящие не в одну из вышеперечисленных трех «волн». Срок эксперимента также законодательно закреплён – 10 лет, то есть до 31 декабря 2028 года (включительно) [1].

В соответствии с Законом № 422 «профессиональный доход – доход физических лиц от деятельности, при ведении которой они не имеют работодателя и не привлекают наемных работников по трудовым договорам, а также доход от использования имущества». Таким образом, упоминая о профессиональном доходе, подразумевается, что его получателями

являются не все работающие или трудоспособные граждане, а самозанятые, однако и здесь есть важное уточнение. В соответствии с Налоговым кодексом РФ (далее – НК РФ), а именно п. 7.3 ст. 83, самозанятые граждане – физические лица, которые не являются индивидуальными предпринимателями и оказывают услуги физическим лицам для личных, домашних или иных подобных нужд без привлечения наемных работников. Таким образом, согласно данному определению индивидуальные предприниматели не являются самозанятыми. Однако в ст. 4 Закона № 422 указано, что налогоплательщиками налога на профессиональный доход являются физические лица, в том числе индивидуальные предприниматели. Значит, уплата налога распространяется и на таких субъектов налоговых правоотношений, как индивидуальные предприниматели. Данное обстоятельство ставит новый вопрос: тождественны ли понятия налог на профессиональный доход и налог для самозанятых? [2].

Однако определение термина на данный момент представляет собой следующую дефиницию: «налог на профессиональный доход – это не дополнительный налог, а новый специальный налоговый режим для самозанятых граждан, который так же называют налогом для самозанятых». Приведенное определение размещено на официальном сайте Федеральной налоговой службы (далее – ФНС России), с ним может ознакомиться каждый желающий [3].

Отметим, что переход на налог на профессиональный доход осуществляется добровольно. Те граждане, которые не изъявили соответствующего желания, не освобождаются от уплаты налогов, они продолжают уплачивать их по прежней системе налогообложения [4].

Необходимо обратить внимание, что законодатель четко выделил виды деятельности, при осуществлении которых возможно/невозможно получение профессионального дохода, а, соответственно, возможен/невозможен переход на данный специальный налоговый режим.

На официальном сайте ФНС России в разделе «Налог на профессиональный доход» перечислены случаи, в которых налогоплательщикам подойдет специальный налоговый режим: удаленная работа через удаленные площадки, оказание косметических услуг на дому, сдача квартиры в аренду посуточно или на долгий срок, услуги по перевозке пассажиров и грузов, продажа продукции собственного производства, юридические консультации и др. Данный список не является исчерпывающим. Налог могут платить граждане, занимающиеся, например, оказанием других услуг, главное, чтобы соблюдались все условия, указанные в Законе № 422 [3].

Теперь проанализируем случаи, при которых не применяется специальный налоговый режим. Они перечислены в п. 2 ст. 4 Закона № 422

«О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима «Налог на профессиональный доход »»:

1) лица, осуществляющие реализацию подакцизных товаров и товаров, подлежащих обязательной маркировке средствами идентификации в соответствии с законодательством Российской Федерации;

2) лица, осуществляющие перепродажу товаров, имущественных прав, за исключением продажи имущества, использовавшегося ими для личных, домашних и (или) иных подобных нужд;

3) лица, занимающиеся добычей и (или) реализацией полезных ископаемых;

4) лица, имеющие работников, с которыми они состоят в трудовых отношениях;

5) лица, ведущие предпринимательскую деятельность в интересах другого лица на основе договоров поручения, договоров комиссии либо агентских договоров, если иное не предусмотрено пунктом 6;

6) лица, оказывающие услуги по доставке товаров с приемом (передачей) платежей за указанные товары в интересах других лиц, за исключением оказания таких услуг при условии применения налогоплательщиком зарегистрированной продавцом товаров контрольно-кассовой техники при расчетах с покупателями (заказчиками) за указанные товары в соответствии с действующим законодательством о применении контрольно-кассовой техники;

7) лица, применяющие иные специальные налоговые режимы или ведущие предпринимательскую деятельность, доходы от которой облагаются налогом на доходы физических лиц, за исключением случаев, предусмотренных вышеуказанным Федеральным законом;

8) налогоплательщики, у которых доходы, учитываемые при определении налоговой базы, превысили в текущем календарном году 2,4 миллиона рублей [1].

Применение анализируемого специального налогового режима имеет свои особенности. Перед тем, как их обозначить, стоит вспомнить, что такое налог на доходы физических лиц (далее – НДФЛ) и налог на добавленную стоимость (далее – НДС).

Итак, на официальном сайте ФНС России представлены определения обеих категорий.

НДФЛ – основной вид прямых налогов, который исчисляется в процентах от совокупного дохода физических лиц за вычетом документально подтвержденных расходов, в соответствии с действующим законодательством.

НДС же представляет собой косвенный налог, исчисление которого производится продавцом при реализации товаров покупателю. Отметим, что не только товаров, но и работ, услуг, а также имущественных прав [3].

Первая особенность заключается в том, что налогоплательщики налога на профессиональный доход освобождаются от уплаты НДФЛ, основная ставка которого для резидентов равна 13%, а также от уплаты НДС. Однако в последнем случае есть исключение: будет уплачиваться НДС при ввозе товара на территорию РФ.

Вторая особенность зависит от вида субъекта налоговых правоотношений, т.е. от того, с кем взаимодействует налогоплательщик. Если его деятельность связана с физическим лицом, то уплате будет подлежать 4% от полученного дохода, если же лицом, от которого получен доход, является юридическое лицо или индивидуальный предприниматель, то 6%.

Выявление особенностей позволило выделить плюсы и минусы нового специального налогового режима.

К достоинствам можно отнести:

- самозанятые уплачивают налог по меньшей ставке по сравнению с общим режимом налогообложения;
- самозанятые вправе использовать налоговый вычет (сумма вычета будет определена в размере 1% от дохода или 2% в зависимости от того, кто выступает контрагентом налогоплательщика);
- самозанятые могут передавать покупателю чеки в электронном виде, созданные в электронном приложении «Мой налог», в связи с чем не будет необходимости использовать кассовый аппарат, что тоже уменьшает расходную статью бюджета.

Налог на профессиональный доход введен в качестве эксперимента до 2028 года включительно, в связи с чем уже в настоящий момент можно видеть его жизнеспособность. Помимо плюсов, можно выделить и недостатки:

- самозанятые не уплачивают страховые взносы, с одной стороны это может показаться положительным – в процессе своей работы меньше расходуется денег на регулярные обязательные платежи, однако с другой – это может сказаться на социальных выплатах. Однако стоит отметить, что они могут уплачивать взносы на добровольной основе;
- самозанятые не вправе осуществлять трудоустройство и иметь наемных работников;
- самозанятые не освобождаются от уплаты страховых взносов на обязательное социальное страхование.

Резюмируя проведенное исследование, стоит отметить, что специальный налоговый режим «Налог на профессиональный доход» является относительно новым и находится в режиме эксперимента, что законодательно закреплено, что позволяет говорить о стабильности исследуемого режима, по крайней мере, до 2028 года включительно, т.к. в п. 3 ст. 1 Федерального закона от 27.11.2018 № 422 указано: на протяжении 10

лет в закон не могут вноситься изменения в части увеличения налоговых и (или) уменьшения предельного размера доходов.

Применение специальных налоговых режимов обеспечивает решение ряда государственных экономических и социальных проблем, например, «вывести из тени» самозанятых лиц для уплаты налогов. Уже сегодня в эксперименте проявляются особенности, которые явно указывают на существующие положительные и отрицательные стороны специального налогового режима, однако до конца эксперимента есть еще время, чтобы проследить за его динамикой и успешностью. На основе полученных результатов в будущем будет приниматься решение о его полноценном введении в действие.

Список литературы

1. Федеральный закон от 27.11.2018 № 422-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «О проведении эксперимента по установлению специального налогового режима» // Собрание законодательства РФ. – 2018. – № 49. – Ст. 7494.
2. Налоговый кодекс Российской Федерации (часть первая) : федеральный закон от 31.07.1998 № 146-ФЗ (ред. от 17.02.2021) // Собрание законодательства РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3824.
3. Федеральная налоговая служба : официальный сайт. – URL : <https://www.nalog.ru/rn38/> (дата обращения : 15.02.2023)
4. Павлова, К. С. Особенности применения экспериментального налога на профессиональный доход в РФ / К. С. Павлова // Наука XXI века : актуальные направления развития. – 2019. – № 1-2. – С. 3-6.

Плотникова Снежана Сергеевна, студент юридического факультета ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», направление подготовки 40.03.01 Юриспруденция, гражданско-правовой профиль, г. Люберцы, Московская область

УДК 82

ПРОЗА СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА: СМЫСЛ И ПУТИ ВОЗВРАЩЕНИЯ

И. А. Полуэктова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: irinapoluektova@mail.ru

Аннотация: в статье актуализируется вопрос о возможности возвращения в литературный контекст и школьное изучение литературы прозаических произведений, созданных отечественными писателями в советский период,

и намечаются пути реализации указанного процесса в соответствии духовно-нравственными запросами нашего времени.

Abstract: the article actualizes the question of the possibility of returning to the literary context and school study of the literature of prose works created by Russian writers during the Soviet period, and outlines ways to implement this process in accordance with the spiritual and moral demands of our time

Ключевые слова: литература советского периода, нравственные критерии оценки с позиции современности, черты русской ментальности, патриотизм.

Keywords: literature of the Soviet period, moral criteria of evaluation from the perspective of modernity, features of the Russian mentality, patriotism

Представители старшего поколения, обучавшиеся в советской школе середины XX века, и учителя, чьё духовное и профессиональное становление пришлось на последнюю треть ушедшего в историю столетия, сегодня чувствуют опасность утраты связи поколений и тех нравственных ориентиров, которые объединяли нашу страну не одно десятилетие, вплоть до распада Советского Союза. Тогда подрастающее поколение приобщалось к историко-культурному наследию своей страны, как правило, в семье и в школе. Но чаще всего – именно на школьных уроках литературы, под руководством учителя, готового просветить, направить, предоставить возможность не просто прочитать программное произведение, а помочь вчитаться в него, понять смысл, в нём заключенный, и затем обсудить вместе с детьми прочитанное. На саму литературу как вид искусства возлагалось воспитание, просвещение, образование, а на уроках литературы возникал диалог поколений, чувствовалась преемственность.

Литература советского периода, во многом продиктованная своей эпохой, отдалена от нас во времени. Человек, родившийся и сформировавшийся в советские годы, отличается от нашего современника целями и установками, уровнем образованности и мотивацией. За последние тридцать лет многое изменилось: и сама страна, и отношение к тому, что некогда представлялось незыблемым, и оценка произведений, созданных в советский период.

Современные школьники – другие и, в основной массе, не хотят и не любят читать (и тем более вчитываться!), не понимают и не принимают литературную классику, совсем не знают «советскую классику». В связи с этим вопрос о необходимости возвращения в литературный контекст произведений, созданных отечественными писателями в советский период, представляется важным и в то же время дискуссионным. И здесь необходимо учитывать и смену времен, и смену поколений, и смену нравственных и культурных установок в сознании людей.

Сегодня мы «смотрим в Прошлое из Настоящего, и это означает изменение контекста его существования» [3. с. 56]. Возможно, именно

теперь мы переживаем момент, когда стоит отказаться от категоричных, во многом политизированных оценок 1990-х годов, по сути перечеркнувших само существование советской литературы как одного из мощных потоков отечественной литературы XX века, и приступить к адекватному осознанию картины литературного развития советского периода и его оценке. Говоря о смысле возвращения к прозе советского времени, мы, с одной стороны, пытаемся проникнуться идеями того неоднозначного времени и часто противоположными представлениями о мире и человеке, а с другой стороны, видоизменяя контекст восприятия произведений того времени, стремимся найти в них содержание, в той или иной степени созвучное нашему времени и его духовно-нравственным запросам.

И здесь уместно привести мысль известного советского писателя Владимира Солоухина из эссе, включённого в цикл «Камешки на ладони» (создавался на протяжении ряда лет, начиная с 1977 года): «Произведение искусства – передатчик, вечно излучающий эстетическую, нервную, эмоциональную энергию. Оно излучает её всегда и для всех. Но всё же «приёмник» должен быть настроен на определённую волну. Мы, конечно, читаем сейчас «Божественную комедию», но разве так читали её современники Данте! Дело в том, что она была в то время помимо всего ещё и злободневной» [5, с. 578]. Речь здесь идет о литературе прошлого, способной передать свою «энергию» будущим поколениям. «Проводник», настроенный «на определённую волну», должен найти отклик в умах и душах новых поколений читателей, совпасть с их настроением, особенностями сознания, а также соответствовать общим веяниям, царящими в обществе и культуре на данном этапе развития.

Как сформировать у подрастающего поколения в новом веке нравственные критерии оценки отечественной истории, культуры, родины, людей и самого себя в кардинально изменившихся исторических условиях? Как привлечь внимание подрастающего поколения читателей к некогда культовым романам «Как закалялась сталь» Н. А. Островского и «Молодая гвардия» А. А. Фадеева или рассказу «Русский характер» А. Н. Толстого? Эти непростые, но актуальные вопросы требуют ответа и объяснения. Но с чего начать? А начать надо с утверждения тезиса о том, что в этих произведениях, созданных в 1930-е – 1940-е годы, отражена наша общая национальная история, корневые черты русской ментальности, представлены примеры воплощения русского характера, его силы и духа. А ещё напомнить, что патриотизм – «важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа» [1, с. 69], способная обогащать других. И только тогда «советская классика» зазвучит свежо, по-новому.

Обращаясь к роману «Как закалялась сталь» (1935), важно учитывать, что при его создании автор опирался на строго документальную основу, воплощая свой нелёгкий жизненный путь. Основная заслуга писателя

состояла, прежде всего, в актуализации проблемы становления героя своего времени и нравственных ценностей поколения революционной эпохи, к которому он сам принадлежал. Через формирование личности Павки Корчагина автору удалось показать собственное представление о смысле человеческой жизни и подлинном человеческом счастье. Корчагин жертвует личным ради общего дела – борьбы за светлое будущее. И в этом – смысл его жизни, его счастье. Такая позиция вряд ли близка современным школьникам, однако вступить в негласный диалог с героем произведения было бы интересно.

Рассказ «Русский характер», вошедший в героический цикл «Рассказы Ивана Сударева», был написан в 1944 году, когда советские войска приближались к Берлину, а в центре внимания мировой общественности была проблема «советского человека», «загадочного» русского характера. Проблема русского характера глубоко волновала А. Н. Толстого на протяжении всего творческого пути. Жизнелюбивый настрой его таланта, «его «русскость», национально-патриотическая устремлённость, увлечённость историей русского характера» [2, с. 6] отличали творческий облик художника. Из рассказов и статей, созданных Толстым в годы Великой Отечественной войны, «Русский характер» получил наибольшее количество читательских откликов. Этот рассказ был последним из написанных Толстым.

Рассуждение о русском характере, которым начинается и завершается произведение, нельзя воспринимать лишь как обрамление произведения. В начале рассказа автор ставит вопрос: «Русский характер! – для небольшого рассказа название слишком многозначительное. Что поделаешь, – мне именно и хочется поговорить с вами о русском характере.

Русский характер! Поди-ка опиши его... Рассказывать ли о героических подвигах? Но их столько, что растеряешься, – который предпочесть» [6, с. 447]. И на него отвечает Иван Сударев своим рассказом об истории Егора Дремова, непосредственно связанной с войной и теми испытаниями, которые выпали на долю этого простого человека. Ключом же к пониманию смысла рассказа служат заключительные слова: «Да, вот они, русские характеры! Кажется, прост человек, а придёт суровая беда, в большом или в малом, и поднимается в неё великая сила – человеческая красота» [6, с. 454]. Рассказ Толстого – о внутренней красоте человека и его отзывчивости, об особенностях характера советского народа, наиболее ярко проявляемых в годы войны. Всем ходом повествования писатель стремится ответить на злободневный вопрос своего времени о русском национальном характере и загадочной русской душе. Этот последний рассказ, став своеобразным завещанием А. Толстого, «проводником» в наше время, и сегодня не теряет своей актуальности, напоминая о том, какими качествами характера должны обладать истинные защитники своей страны и народа.

Роман «Молодая гвардия» А. А. Фадеева, появившийся в журнале «Знамя» за 1945 год, полностью укладывался в русло советской послевоенной официальной прозы о войне. Фадеев, опираясь на известные ему документальные материалы о деятельности комсомольской подпольной группы, поведал о беспримерном подвиге героев Краснодона и нравственном облике молодогвардейцев, черты которых так или иначе были связаны с представлениями самого писателя об истинном герое и прекрасном человеке. При этом автор сознательно стремился показать идеальные стороны характеров молодых патриотов, которые проявляются в них в моменты тяжелых испытаний. «Роман построен на столкновении мира прекрасного, человеческого (молодогвардейцы) и мира безобразного, уродливого (фашизм). Контраст молодости войны, жизни и смерти, света и мрака является характерной чертой его поэтики» [4, с. 454]. «Молодая гвардия» Фадеева сразу нашла отклик у читателей, а образы молодогвардейцев служили образцом и ориентиром для нескольких поколений школьников. И хотя сегодня этот роман не изучается в школе, на его примере можно вести разговор о природе героизма и патриотизма.

Проза советского периода, обратившись к традиционным для русской литературы темам – Родина, народ, защита Отечества, национальный характер, становление личности привнесла в них новое, конкретно-историческое содержание, во многом определив ценность этих произведений для будущих поколений. А сегодня в общем процессе возвращения отечественной культуры и образования в патриотическое русло она способна дать богатый материал и для дискуссий, и для «разговоров о важном».

Список литературы

1. Лихачёв, Д. С. Заметки о русском / Дмитрий Лихачёв. – Москва : КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2014. – 480 с.
2. Оклянский, Ю. М. Художник и Отчизна (О литературно-эстетических взглядах А. Н. Толстого) / А. Н. Толстой о литературе и искусстве : Сборник / Ю. М. Оклянский, Н. В. Лихова. – Москва : Советский писатель, 1984. – 560 с.
3. Розов, М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии / М. А. Розов. – Москва : Новый хронограф, 2008. – 325 с.
4. Русские писатели, XX век. Биобиблиогр. слов. : В 2 ч. Ч. 2. / Н. А. Грознова и др.; Под ред. Н. Н. Скатова. – Москва : Просвещение, 1998. – 656 с.

5. Солоухин, В. А. Смех за левым плечом : [повести, рассказы, эссе] / Владимир Солоухин. – Москва : Русский миръ. 2006. – 640 с.
6. Толстой, А. Н. Собрание сочинений. В. 10-ти т. Т.10. Публицистика; Рассказы Ивана Сударева / Сост. и коммент. В. Баранова. – Москва : Художественная литература, 1986. –511 с.

Полужктова Ирина Александровна, доцент, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 316.77:001.8; 070:001.8
ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ
«АННИНСКИЕ ВЕСТИ» ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

С. А. Попов
ФГБОУ ВО «ВГУ»
e-mail: spo@bk.ru

(Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 23-28-01737 «Топонимический мартиролог Российской Федерации на современном этапе: социолингвистический аспект», <https://rscf.ru/project/23-28-01737/>)

Аннотация: в статье на примере районной газеты «Аннинские вести» Воронежской области рассматриваются лингвокраеведческие аспекты профессиональной деятельности современных журналистов региональных СМИ. Автор приводит положительные примеры использования сотрудниками редакции сведений из истории, культуры, ономастики, топонимии, диалектологии родного края, что способствует удовлетворению соответствующих запросов читателей.

Abstract: the article uses the example of the regional newspaper «Anninskie Vesti» of the Voronezh region to consider the linguistic aspects of the professional activity of modern journalists of regional media. The author gives positive examples of the use by editorial staff of information from the history, culture, onomastics, toponymy, dialectology of the native land, which contributes to the satisfaction of relevant readers' requests.

Ключевые слова: лингвокраеведение, журналистика, топонимия, ойконимия, урбанонимия, топонимический мартиролог.

Keywords: linguistic local history, journalism, toponymy, oikonymy, urbanonymy, toponymic martyrology.

В последние десятилетия во многих районных газетах Воронежской области чаще стали публиковаться материалы по местной истории, комментарии специалистов по лингвистическому краеведению о происхождении названий населённых пунктов, фамилий и прозвищ местных жителей, значение диалектных слов и выражений многое другое.

И это несмотря на то, что в учебных планах факультетов журналистики российских вузов до сих пор отсутствует такой специфический предмет, как «Лингвокраеведение». Л. Н. Верховых даёт ему такое определение: «лингвокраеведение – интегрированный учебный предмет, в основе которого изучение языка края в соотношении с историческими, культурными, географическими, этнографическими и иными особенностями региона. Лингвокраеведение – это и вид деятельности, целью которого является комплексное изучение и описание языка края (региона) для его сохранения» [1, с. 22].

Таким образом, наличие множества лингвокраеведческих публикаций в местной прессе в очередной раз свидетельствует о том, что всё зависит от увлечённости журналистов той или иной любимой темой, ради разработки которой они готовы порой жертвовать личным временем.

Общественно-политическая газета Аннинского муниципального района Воронежской области «Аннинские вести» (филиал РИА «Воронеж») издаётся с 12 апреля 1930 года. В настоящее время она выходит по пятницам, её тираж составляет 5000 экземпляров, по вторникам выходит приложение «Аннинские вести. Социальный выпуск» тиражом 4500 экземпляров. Таким образом, совокупный тираж газеты составляет 9500 экземпляров, что для района с населением более 36000 человек – очень хороший показатель.

В данной газете регулярно публикуются содержательные материалы на разные краеведческие темы.

Один из ведущих журналистов издания – обозреватель Сергей Афанасьев много лет увлечён историей родного края, в 2019 году победил в культурно-просветительской акции «Воронежский краеведческий диктант», ответив правильно на 27 из 30 вопросов, составленных на основе краеведческой литературы [2]. Он также является одним из авторов идеи герба и флага Аннинского района, на страницах газеты регулярно публикует собственные краеведческие изыскания, пишет и о местных исследователях «старины глубокой». Краеведческие публикации С. И. Афанасьева посвящены известным землякам, забытым событиям, юбилейным датам местной истории, антропонимии и топонимии, хорошо проиллюстрированы собственными фотографиями.

Некоторые статьи, подготовленные С. И. Афанасьевым, послужили хорошей базой для «Топонимического мартирола Российской Федерации», который наполняется нами в рамках выполнения гранта

Российского научного фонда. В указанном мартирологе предполагается приложение по исчезнувшим названиям улиц, переулков, площадей, скверов, парков и других внутригородских объектов (урбанонимам). Такого рода информация не всегда бывает отражена в сохранившихся официальных документах, особенно если такие переименования происходили более ста лет назад, а в лингвокраеведческих газетных публикациях она есть.

Аспирант филологического факультета ВГУ Дарья Гальцова, одна из героинь публикаций С. И. Афанасьева, рассказала землякам, откуда взялись названия улиц села Старый Курлак, основанного в начале XVIII века. Аннинские читатели узнали, что такое микротопонимия, как раньше назывались современные улицы села (*ул. Кирова – Барановка*: «Со времён помещиков Станкевичей в селе разводили много овец и баранов. Многих улиц тогда ещё не было, и скот пасли на лугах недалеко от небольшого озера. Животных приводили к нему на водопой. Здесь же их и купали», *ул. Советская – Барская*: «На ней жили богатые купцы Синичкины – владельцы кирпичного завода; жили на этой улице и другие зажиточные односельчане», после пожара в центре Барской улицы эту часть стали называть Погорельщиной; *ул. Краснознамённая – Свисты*: «Два ряда домов Краснознамённой улицы расположены далеко друг от друга. Между ними часто свистел ветер» и др.), особые народные дореволюционные названия улиц, которые не найти в географических словарях, они редко встречаются в письменных документах, зато их помнят и знают местные жители (*Малашкина слобода, Сорокинская слобода, Гурякова слобода, Гудовка, Романовка*) [3, с. 5].

В одной из своих публикаций С. Афанасьев уточнил дату рождения уроженца п.г.т. Анна, Героя Советского Союза, генерал-полковника С. Н. Перевёрткина: «Новые дополнительные данные мы обнаружили в метрической книге аннинской Христо-Рождественской церкви, хранившейся ранее среди других документов архива органов ЗАГС Аннинского района. Запись о рождении выглядит следующим образом: «20 июля родился, 21 июля крещён Симеон. Родители: Тамбовской губернии Усманского уезда Поддубровской волости села Студского крестьянин Никифор Стефанов Перевёрткин и законная жена его Дарья Сергеева. Восприемники: села Анны крестьянин Тимофей Фёдоров Мананников и Острогожского уезда Гниловской волости села Кривой Поляны крестьянка Анастасия Арсеньева Ласукова», однако в подавляющем количестве источников ошибочно датой рождения указана дата крещения. [4, с. 7]. Далее приводятся сведения о боевом пути героического земляка. И в заключение сообщается читателям, что именем С. Н. Перевёрткина названы две улицы – одна в Воронеже, другая – на родине героя, в Анне. Материал

хорошо проиллюстрирован (фото наградного листа, фото памятника на могиле С. Н. Перевёрткина на Новодевичьем кладбище в Москве).

Сохранению памяти погибших в годы Великой Отечественной войны земляков посвящена заметка «Библиотекари формируют электронную книгу памяти» [5], в которой рассказывается, что с февраля 2022 года в районе, как и по всей России, начался сбор информации для создания местных электронных книг памяти. На территории Аннинского района сбором сведений занимаются сотрудники библиотек, используя данные из похозяйственных книг поселений, учётных карточек военкоматов и в отделе соцзащиты. И здесь не обошлось без темы исчезнувших топонимов: «Сотрудницы библиотеки, работая с первоисточниками, отметили для себя несколько интересных моментов. – Было интересно увидеть исчезнувшие названия улиц нашего посёлка, - сообщила Наталья Ярошенко. – В похозяйственных книгах нам встретились улицы Слётовка, Шараповка, Фоминовка, Поповка, Канава, Красный Кавказ, Рабочий посёлок. Мы узнали, что Желанное и посёлок Димитровский тогда входили в Аннинский сельсовет» [5, с. 14].

В январе 2023 года С. Афанасьев рассказал своим читателям о потомке аннинских дворян и помещиков Нащёкиных и Колюбакиных, москвиче Михаиле Левине, который исследовал родословные владельцев сёл Старая Тойда, Нащёкино и Васильевка и летом 2022 года приезжал на родину своих именитых предков: «Благодаря поискам Михаила Левина, как и других исследователей и учёных-историков, а также поэта Александра Пушкина, мы знаем, что генерал Воин (Доримедонт) Нащёкин получил «воронежскую деревню» от императора Павла Первого. Это было село Старая Тойда, а следующим владельцем чернозёмного поместья стал сын Воина – Василий. Его имя и сейчас носит село Васильевка» [6].

Ещё один журналист «Аннинских вестей» – обозреватель Ирина Аверьянова ведёт полюбившуюся многим аннинцам рубрику «Путеводитель по району», в которой на газетном развороте публикует хорошо иллюстрированные материалы про все сельские поселения Аннинского муниципального района. Читатели узнают об истории всего сельского поселения и его административного центра, о храмах, музеях, памятниках и других достопримечательностях, об интересных людях. В течение 2022 года вышло более десяти подобных публикаций.

Например, при рассказе о Пугачёвском сельском поселении автор умело использовала исторические сведения из проверенных научных источников, информацию о современном состоянии поселения, привела интересные топонимические сведения: «В XVIII веке на месте расположения совхоза были нераспаханные земли, и только кое-где стояли отдельные домики пастухов, пасших скот, принадлежащий князю Васильчикову и графу Орлову. В 1900 году князь Васильчиков продает

участки земли купцу Борисову, который жил тогда в Анне, дельцу Терехову и арендатору Рогову. На тех местах, где стояли домики пастухов, появляются хутора, которые получают названия по фамилиям новых владельцев. Борисов, Терехов и Рогов стали на этих землях выращивать свёклу, которая поставлялась на Садовский сахарный завод. В 1910 году помещик Бабкин покупает сахарный завод и земли у немецких колонистов, а также земли Рогова, Терехова и Борисова. Бабкин владел землями до октября 1917 года. В 1928 году совхоз получает новое название – Пугачёвский, в честь героя Гражданской войны, красного командира Пугачёва. В 1934 году совхоз посетил член правительства Анастас Микоян. До 1957 года его имя носил посёлок Первомайский. По указанию Микояна в Центральном отделении совхоза построили школу, детский сад, почту, магазин, клуб. В 1948 году в селе организовали драмкружок, самодеятельный народный хор и оркестр народных и духовых инструментов. В настоящее время на территории посёлка Пугачевский расположены следующие социально значимые объекты: школа с пришкольным детским садом, ФАП, Дом культуры, библиотека с книжным фондом более шести тысяч экземпляров, отделение почты, магазины» [7, с. 6].

Как и С. Афанасьев, И. Аверьянова также находит интересных земляков-краеведов, готовит о них содержательные материалы, в которых герои публикаций делятся с читателями результатами своих исследований.

Как видим из приведенных примеров, лингвокраеведческая тематика на страницах районных газет будет присутствовать только в том случае, если журналисты будут увлечены данным направлением и будут иметь хотя бы элементарную научно-исследовательскую базу.

Список литературы

1. Верховых, Л. Н. Лингвокраеведение в школе : учеб. пособие / Л. Н. Верховых. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2017. – 256 с.
2. Аннинский журналист стал победителем воронежского краеведческого диктанта. – URL : <https://riavrn.ru/districts/anninsky/anninskiy-zhurnalist-stal-pobeditelem-voronezhskogo-kraevedcheskogo-diktanta/> (дата обращения : 28.02.2023).
3. Афанасьев, С. Откуда взялись названия улиц села Старый Курлак : Географию своей малой родины исследовала студентка Дарья Гальцова / С. Афанасьев // Аннинские вести, 2020, 22 сентября. – С. 5.
4. Афанасьев, С. Уроженец Анны командовал штурмом Рейхстага / С. Афанасьев // Аннинские вести, 2019. 3 декабря. – С. 7.
5. Афанасьев, С. Библиотекари формируют электронную книгу памяти / С. Афанасьев // Аннинские вести, 2022. 14 октября. – С. 14.

6. Афанасьев, С. Как москвич расширил знания по истории сёл нашего района / С. Афанасьев // Аннинские вести. 2023. 20 января. – С. 9.
7. Аверьянова, И. Избушка на курьих ножках, школа бильярда и новый парк : Что интересного можно увидеть в Пугачёвском поселении Аннинского района / И. Аверьянова // Аннинские вести. 2022. 28 октября. – С. 6-7.

Попов Сергей Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, рекламы и дизайна ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Воронеж

УДК 372.881.161.1

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ЛЕКСИКА РОДНОГО КРАЯ»**

И. В. Ракитина

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: irina.skorobogatova.01@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования национальной идентичности школьников через призму элективного курса по русскому языку «Лексика родного края». В работе охарактеризованы цель, задачи и содержание авторского элективного курса, разработанного на воронежском диалектном материале. Определена значимость курса «Лексика родного края» для углубления знаний школьников по русскому языку, формирования национальной идентичности, патриотизма.

Abstract: the article discusses the features of the formation of the national identity of schoolchildren through the prism of the elective course in the Russian language "Vocabulary of the native land". The paper describes the purpose, objectives and content of the author's elective course, developed on the basis of the Voronezh dialect material. The significance of the course «Vocabulary of the native land» for deepening the knowledge of schoolchildren in the Russian language, the formation of national identity, patriotism is determined.

Ключевые слова: диалект, говоры Воронежской области, элективный курс, национальная идентичность, патриотизм.

Key words: dialect, dialects of the Voronezh region, elective course, national identity, patriotism.

Диалект – разновидность языка, являющаяся средством общения коллектива, объединённого территориально или социально [4]. Понятие «диалект» важно для осмысления термина «диалектная языковая картина мира». Под диалектной языковой картиной мира понимают «определённое

устройство системы специфических языковых единиц, выраженное в соответствии с иерархией языка» [1]. Диалектную картину мира можно назвать территориальным вариантом национального отражения действительности, зафиксированным в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций. Диалектная языковая картина мира сохраняет уникальные черты видения мира людей, объединенных общей территорией, определяет существенные признаки их культуры, самосознания и быта.

Исследователь Л. В. Сомотик, рассматривая региональную культуру как своеобразный вариант национального мировоззрения, выделяет понятие «региональное самосознание» – «осознание и оценка населением особенностей своего региона и самого себя как части этой территории со своими специфическими чертами» [5]. Термин «региональное самосознание» неразрывно связан с понятием идентичности – региональной, национальной. Исследователь А. П. Люсый считает, что идентичность – «итог осмысления человеком себя самого в процессе социализации личности» [3]. Региональная идентичность – это результат отождествления сознания людей с определенным набором свойств, присущих обществу на данной территории.

Проблема национально-гражданской идентичности школьников сегодня является одной из самых актуальных и востребованных. В связи с этим в образовательных учреждениях возникает необходимость формирования дополнительного компонента учебно-воспитательной деятельности, позволяющего развивать у обучающихся национальную и региональную самоидентичность, а также интерес и любовь к своей стране, родному краю.

Элективные занятия по русскому языку, разработанные с опорой на лингвокраеведческий материал, посвященные наиболее интересному для исследования уровню языка – лексике, помогут формировать у обучающихся национальную идентичность.

Учебно-воспитательная работа в рамках элективного курса предполагает расширение и углубление знаний учащихся о родном языке, обогащение их словарного запаса, формирование знаний о стилистических функциях различных групп лексики национального языка, развитие навыков ораторского мастерства, воспитание любви к языку родного края.

Основная цель элективных занятий курса «Лексика родного края» – изучение функционирования различных групп лексики в говорах Воронежской области.

Элективный курс призван решить ряд задач:

- 1) исследовать региональную картину мира посредством изучения лексики, употребляемой жителями ограниченных территорий;

2) расширить знания обучающихся об ограниченных группах лексики русского языка;

3) формировать умение уместно использовать изученный лексический материал в собственной речи;

4) познакомить обучающихся с различными словарями русского языка, формировать умение грамотно пользоваться справочной литературой;

5) способствовать развитию национальной и региональной идентичности школьников, а также развитию любви к русскому языку и родному краю.

В результате освоения курса обучающиеся познакомятся с диалектными словарями и справочной литературой, текстами местных писателей, научатся анализировать собственную речь, а также речь окружающих людей на предмет наличия в ней диалектной лексики Воронежской области, будут уметь разумно употреблять диалектизмы в собственной речи в соответствии с их лексическим и эмоциональным значением, обогатят свой словарный запас и узнают много интересного об истории родного края.

Содержание элективного курса по русскому языку для обучающихся шестого класса «Лексика родного края».

1. Словари русской диалектной лексики. Словарь воронежских говоров. 1 час.

– Знакомство со «Словарем воронежских говоров» под ред. Г. Ф. Ковалёва.

– Поиск знакомых и употребляемых в собственной речи диалектных слов.

– Поиск диалектных слов в текстах поэтов и писателей Воронежской области (А. В. Кольцов, В. М. Песков, Г. Н. Троепольский), определение значений диалектных слов с помощью словаря.

2. Почему жители Воронежской области так говорят? 1 час

– Выявление отличительных языковых черт говоров Воронежской области посредством исследования речи представителей различных (некоторых) районов;

– Изучение предпосылок формирования современных отличительных особенностей говоров Воронежской области.

3. Лексический состав произведений И.А. Бунина. 1 час

– Особенности употребления диалектной лексики Воронежской области в творчестве писателя.

4. Диалектная лексика как средство выразительности при описании родного края. 2 часа

– Виртуальное путешествие в растительный и животный мир Воронежской области.

– Изучение тематических групп диалектной лексики Воронежской области: животный мир, растительный мир.

– Исследование коннотативного значения тематических групп диалектной лексики Воронежских говоров: животный мир, растительный мир.

– Исследование творчества И. С. Тургенева с точки зрения употребления диалектизмов в качестве средств выразительности при описании природы.

5. Топонимы и микротопонимы Воронежской области. 2 часа

– Знакомство с картой Воронежского края, историей его образования.

– Изучение этимологии некоторых топонимов Воронежской области.

– Исследование микротопонимии отдельных регионов Воронежской области, оформление проектной работы «Что обозначает название места, где я родился и живу».

6. Отражение истории Воронежской области в словах. 2 часа

– Экскурсия в музей Воронежской области.

– Составление этимологического словаря (тематический тип) диалектной лексики Воронежской области, связанной с промыслами и видами трудовой деятельности населения.

7. Испокон веков. 2 часа

– Знакомство с историей возникновения Воронежской области, изучение историзмов с точки зрения культуры и быта первопоселенцев.

– Роль историзмов в современной речи.

8. Слова для каждого свои. 1 час

– Знакомство с социальными диалектизмами, игра «Угадай профессию».

– Проект «Кем были мои предки».

9. Фразеологизмы Воронежского края. 1 час

– Знакомство с фразеологическими выражениями, популярными в Воронежской области, и их значениями.

– Практикум уместного употребления диалектных фразеологических единиц в речи.

10. Викторина «Лексика Воронежского края». 1 час

– Обобщение знаний об ограниченных группах лексики Воронежского края.

– Практикум по уместному употреблению диалектных единиц в речи.

После завершения элективного курса планируется создание сборника «Лексика Воронежского края», в который войдут лучшие творческие работы обучающихся и мини-словарь диалектной лексики, изученной школьниками в рамках занятий.

Таким образом, элективный курс по русскому языку с применением лингвокраеведческого материала позволит не только углубить знания школьников об истории родного края, но и формировать у них интерес и любовь к своей малой родине, развивать патриотические чувства, чувство принадлежности к конкретной нации, региону.

Список литературы

1. Бец, М. В. Диалектная картина мира как лингвокультурологический феномен / М. В. Бец, А. А. Лушпей // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6. – С. 431-434.
2. Евгеньева, Т. В. Проблема формирования национально-государственной идентичности российских школьников / Т. В. Евгеньева, В. Д. Нечаев // Ценности и смыслы. – 2014. – № 1. – С. 7-21.
3. Люсый, А. П. Роль региональной идентичности в современной России / А. П. Люсый, Н. М. Шкурко // Вестник Академии права и управления. – 2015. – № 2. – С. 248-261.
4. Русская диалектология: Учебник для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / С. В. Бромлей, Л. Н. Булатова, О. Г. Гецова и др.; под ред. Л. Л. Касаткина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. Самотик, Л. Г. Национальное и региональное самосознание в творчестве В. П. Астафьева / Л. Г. Самотик // Экология языка и коммуникативная практика. – 2017. – № 2. – С. 156-159.
6. Словарь воронежских говоров. Вып. 3 / под ред. Г. Ф. Ковалёва. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2019. – 503 с.
7. Современные русские говоры в системе языковой культуры и текстовой коммуникации : материалы Круглого стола (18–19 марта 2022 г.), посвящённого 75-летию со дня рождения тамбовского диалектолога, лексикографа и текстолога С. В. Пискуновой / отв. ред. А. С. Щербак. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. – 212 с.

Ракитина Ирина Валерьевна, студентка 5 курса технологического факультета Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

О ЧЕЛОВЕКЕ И ТЕХНИКЕ

А. С. Селезнев

Борисоглебский филиал

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»,

e-mail: 0syrat0@gmail.com

Аннотация: в качестве предмета исследования в статье рассматривается противоречивый процесс взаимодействия человека и техники. На примере философской классики показаны негативные аспекты данного явления и возможные перспективы.

Abstract: as a subject of research, the article considers the contradictory process of interaction between man and technology. On the example of philosophical classics, the negative aspects of this phenomenon and possible prospects are shown.

Ключевые слова: иррациональные последствия, технологизация, нейросети, цель.

Keywords: irrational consequences, technologization, neural network, goal.

В начале XX века Н. А. Бердяев предупреждал: «В мире техники человек перестает жить прислоненным к земле, окруженным растениями и животными. Он живет в новой металлической действительности, дышит иным, отравленным воздухом. Машина убийственно действует на душу... Современные коллективы – не органические, а механические ... Техника рационализирует человеческую жизнь, но рационализация эта имеет иррациональные последствия» [1, с. 69].

Под «иррациональными последствиями» рационализации человеческой деятельности автор имеет в виду излишнюю механизацию человеческой жизни. Рациональность подразумевает под собой достижение какой-либо цели наименьшими средствами за минимальное количество времени, то есть рациональный подход к деятельности подразумевает выработку единственного верного способа выполнения поставленной задачи. Машины, как правило, действуют рационально, они не могут выйти за пределы этой рациональности, неспособные к творчеству. Человеку же по своей природе свойственен творческий подход к исполнению какой-либо задачи, который имеет множество далеко не всегда рациональных форм, но здесь, вся красота состоит в самой возможности выбора. Человек не обусловлен в своём творческом порыве трансформировать окружающую действительность. В тоже время, если человек на протяжении долгого времени будет выполнять пусть и рациональную, но однотипную, монотонную работу, то его творческий потенциал начнёт увядать, что будет выражаться в проявлении таких негативных эмоций, как апатия, тоска,

отчуждение результатов своего труда. Подводя итог вышесказанного, можно сказать, что «иррациональные последствия» рационализации человеческой деятельности – это омертвление столь иррациональной человеческой составляющей.

В другой работе философ отмечает: «Без техники невозможна культура, с нею связано самое возникновение культуры, и окончательная победа техники в культуре, вступление в техническую эпоху влечет культуру к гибели» [2, с. 542]. Мир машин стремится механизировать и самого человека, но, по Бердяеву, человек создан по образу и подобию Бога, и двигаясь по этому пути он может потерять сущность человека, то есть, свою душу.

Эпоха Модерна, опирающаяся на веру в Разум и несомненную поступь Прогресса, послужила колоссальным толчком для развития всего человечества. Но, как всякое явление, Модерн диалектически привнес новые, негативные тенденции. Экзистенциальный кризис, отрешённость, потерянности современного человека являются, другой стороной, результатом общественного и технического прогресса.

С повсеместным распространением телевидения связано существенное понижение уровня читающей публики, появление телефонов привело к существенному уменьшению живого общения, социальные сети, созданные для общения, используются в коммерческих целях и углубляют социальное одиночество. Как справедливо отмечает Миронов, рассматривая социальные сети: «Общение без насыщения смыслами» [5, с. 34]. Интенсивное преобразование окружающей среды, привело к парадоксальной ситуации, человек, возомнивший себя Царем природы, активно уничтожает своё царство, вместе с его биологической основой. «Металлическая действительность» даёт высокий уровень комфорта и потребления, но в тоже время реорганизует и самого человека.

Эту же идею формулирует Хайдеггер, в характерной, онтологической проблематике: «Но мы вправе ужасаться. Чему? Возможности другого: того, что повсюду утвердился неистовая техническая гонка, пока однажды, пронизав собой все техническое, существо техники не укоренится на месте события истины» [6, с. 238]. То есть Техника бытийственно может преодолеть Человеческое и вытеснить его из реальности, заняв место «события истины». Что и рельефно присутствует в современности.

Не менее важный аспект, по Хайдеггеру, связан с осмыслением значения «технического»: «Созданная вещь является манифестацией смысла, она придаёт направленность человеческой деятельности по преобразованию действительности. Техника – вид раскрытия потаенности» [7, с. 225]. Современная техника, сохраняет импульс «потаенности» и осмысленности, в тоже время служит инструментом для извлечения энергии из природы. Которая используется как для преобразования природы, так и

для преобразования самого человека. С помощью техники человек пытается раскрыть истину, познать мир внешний и мир внутренний.

Процесс «технологизации» человеческого проходит на разных бытийственных уровнях. С одной стороны, человек становится подобным некоему техническому агрегату, который озабочен поиском верного алгоритма, направленного на выбор друзей, получение удовольствия, принятие решений и т. д. В то же время он становится объектом для манипулятивных воздействий. Маркетинговые гуру формируют не только вкусовые предпочтения публики, но и аксиологические императивы и политическую повестку. Тем самым реализуется фроммовское «бегство от свободы», неимоверную тяжесть которой, не в состоянии вынести среднестатистический потребитель. Как отдельно взятый человек, так и цивилизационные программы привязаны к тривиальным потребностям, получение удовольствия через потребление. Кроме этого, ведутся активные попытки «очеловечивания» техники – роботы, наделенные эмоциональной сферой, разработки искусственного интеллекта и нейронных сетей.

В качестве примера можно назвать нашу мемуарную историю связанную с нейросетью ChatGPT, с помощью которой, российский студент смог написать за короткое время дипломную работу и защитить её [4]. Нейросеть в данном случае лишает смысла образовательный процесс и значение высшего образования. Для решения данной проблемы требуется вмешательство государства и качественное изменение алгоритмов проверки выпускных квалификационных работ.

Нейросети на сегодняшний день активно используются для обработки массивов данных, написания текстов, переводов и других видов интеллектуальной деятельности. Встаёт вполне закономерный вопрос: может ли нейросеть заменить творческий потенциал человека? Однозначно ответим: не может. При структурной схожести искусственного интеллекта и человеческого – это качественно различные феномены. Волевой и аксиологический аспекты, способность мечтать и удивляться, страдать и любить, неумяная тяга человека заглянуть за горизонт известного являются генетическими чертами человеческого. Искусственный интеллект продуцирует некоторые свойства человеческого ума, опираясь на более мощные вычислительные способности. Поэтому их использование в определенных сферах, таких как моделирование, аналитика, прогнозирование, более чем оправдано.

Вышеперечисленные аспекты взаимодействия человека и техники носят предварительный характер и требуют дальнейшей теоретической и философской проработки. Человечество не может существовать без техники, но людям мыслящим необходимо помнить, что техника в конечном счёте является средством, а отнюдь не целью. Часто человека рассматривают как некую функцию, сводя его к набору профессиональных

качеств, например, учитель, водитель, политик и так далее. Но самое важное при этом теряется, человеческое измерение, в человеке нужно видеть Человека. Одна из задач философии – напоминать об этом обстоятельстве: «Человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а не только как средство для любого применения со стороны той или другой воли» [3, с. 204].

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. Судьба человека в современном мире / Н. А. Бердяев. – Москва : Т9, 2018. – 112 с.
2. Бердяев, Н. А.: в 2 т. / Н. А. Бердяев. – Москва : Искусство, 1994. – Т. 1 : Философия творчества, культуры и искусства. – 542 с.
3. Кант, И. Собрание сочинений в 8-ми томах / под общей редакцией А. В. Гулыги. – Т. 4. – Москва : Чоро, 1994. – 630 с.
4. Корякин, И. Искусственный интеллект не заменит работу человека. – URL : <https://www.kommersant.ru/doc/5798187> (дата обращения : 21.02.2023).
5. Миронов, В. В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2006. – № 4. – С. 34-48.
6. Хайдеггер, М. Вопрос о технике / пер. В. В. Бибихина // Время и бытие : Статьи и выступления : пер. с нем. – Москва : Республика, 1993. – 447.
7. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – Москва : Республика, 1993. – 447 с.

Селезнев Андрей Сергеевич, кандидат философских наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81.373

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

М. Н. Смирнова, Е. А. Богданова

ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт
им. В. Г. Короленко»

e-mail: dozentggpi@yandex.ru, lizabogd@mail.ru

Аннотация: в статье поднимается проблема формирования навыков перевода текстов различных стилей. В частности, авторы акцентируют внимание на важности овладения умениями переводить спортивную лексику и терминологию. В статье представлены примеры перевода спортивной терминологии, затронут вопрос о трудностях перевода

лексического материала в спортивной сфере. Авторы подчёркивают важность изучения спортивной терминологии, отмечая, что без правильного понимания и толкования которой невозможно осуществление межкультурной коммуникации.

Abstract: the article raises the problem of forming the skills of translating texts of various styles. In particular, the authors focus on the importance of mastering the ability to translate sports vocabulary and terminology. The article presents a number of classic examples of the translation of sports terminology, raises the problem of difficulties of translating lexical material in the sports field. The authors emphasize the importance of studying sports terminology, noting that it is impossible to carry out interlingual communication without correct understanding.

Ключевые слова: спортивная терминология, лексика, английский язык.

Keywords: sports terminology, vocabulary, English language.

В наш век современных технологий, наверное, нет такого человека, который бы не видел иноязычных текстов. Это может быть реклама, названия лекарств и инструкции к ним, руководство к какому-либо техническому устройству, Интернет-ресурсы, да и просто различные красочные названия на одежде, особенно, на спортивной одежде. И, покупая тот или иной предмет одежды, наверное, каждому покупателю хочется знать, а что же там написано. Поэтому проблема адекватного перевода с английского языка на русский является достаточно актуальной в современных социокультурных условиях.

В силу различных обстоятельств и жизненных ситуаций нам приходится сталкиваться с проблемой перевода англоязычных текстов различного стиля: художественного, научного, публицистического, специальной литературы и терминологии.

И в текстах каждого стиля есть свои особенности перевода. По праву считается, что аутентичные художественные тексты – это самые сложные в плане перевода тексты, так как в них всегда чувствуется особый авторский стиль, присутствуют метафоры, гиперболы, эпитеты, фразеологизмы и другие изобразительные средства языка. Для того, чтобы перевести научную или публицистическую статью на русский язык, необходимо знать основные клише, характерные для данного стиля. Что же касается перевода специальной литературы или терминологии, то в данном случае уже не достаточно владеть только технологией перевода, необходимо еще и разбираться в сути того, что переводим, то есть следует почитать специальную литературу в той области, которая представлена в искомом тексте.

В данной статье мы затронем проблему перевода терминологии, а именно, спортивной терминологии. Термином называется слово или же

словосочетание, передающее точное название и описание определенного понятия в какой-либо специальной области науки, техники, искусства, а «терминология» – это совокупность, система терминов [1, с. 795].

Спортивная терминология является специальной лексикой, она включает в себя множество понятий и охватывает разнообразные виды спорта. Из-за этого возникают некоторые трудности при переводе спортивной терминологии на английский язык. Трудность, с которой может столкнуться переводчик – это перевод английских имен собственных на русский язык. Для этого применяется прием транскрипции или транслитерации. Но при использовании этих приемов могут возникнуть и другие трудности, а именно: не все звуки, которые используются в английском языке, можно передать средствами русскоязычной речи. Но переводчики стремятся добиться наиболее близкого звучания к оригиналу. Например, фамилию канадской фигуристки Tessa Virtue переводят и как Вирчу, и как Виртью.

Если этого не делать, то при переводе могут возникать ситуации, когда фамилия и имя спортсмена будут искажены. Например, фамилия британского автогонщика Lewis Hamilton в разных переводных источниках может встречаться как Гамильтон и Хамильтон.

Также спортивная терминология имеет семантические особенности, что может вызвать определённые трудности при ее переводе. Например, многозначные термины спортивной направленности могут встречаться в различных видах спорта.

Я. А. Писарев в своём труде «Перевод многозначных спортивных терминов с английского языка на русский язык» обозначил шесть групп спортивных терминов, имеющих несколько значений:

1. Термины, которые имеют разные значения в зависимости от того, о каком виде спорта идет речь.

Он считает, что для того, чтобы правильно перевести многозначное слово, необходимо знать особенности его употребления в различных областях. Чтобы перевести адекватно такой термин, необходимо знать специфику его употребления в соответствующих видах спорта. Например, слово «*apparatus*» в спортивной гимнастике следует переводить как «снаряд», виды спортивного инвентаря (кольца, конь, брусья, перекладина, бревно). А в многоборье и художественной гимнастике у этого термина уже другое значение – «упражнение». В легкой атлетике слово «*apparatus*» переводится как часть сектора для прыжковых видов.

2. Во вторую группу входят термины, которые имеют ряд синонимичных аналогов в языке перевода в рамках только одного вида спорта.

Например, если мы возьмем термин «*ace*» и посмотрим в словаре его значения применительно к такому виду спорта, как волейбол, то словарь нам выдаст два значения: «эйс» и «подача навывлет».

3. Термины, которые могут обозначать спортивные действия.

Эти термины используют в тех случаях, когда надо дать название спортсменам, совершающим одинаковые действия в разных видах спорта, но при этом, выполняющим абсолютно разные роли.

Возьмем, к примеру, такой вид спорта как кёрлинг. В контексте этого вида спорта употребляется термин «*sweeper*» (на русский язык переводится как «свипер»). Функция свипера в кёрлинге состоит в том, чтобы растирать щеткой лед перед скользящим камнем, направляя его по нужной траектории и при необходимости корректировать скорость движения. В футболе тоже есть свипер, но у него уже другие функции. Его задача – это исправлять те ошибки, которые совершили игроки его команды и постараться выйти из сложной ситуации, если соперник выигрывает.

4. Термины, у которых появляется несколько значений при сочетании с другими словами, то есть при комбинировании в словосочетаниях.

Если рассматривать эти термины не в контексте словосочетаний, то трудно дать однозначный вариант перевода.

Рассмотрим, например, термины со словом «*combination*»:

- «*combination technique*». В дзюдо – это «комбинация», т.е. ряд силовых приемов, выполненных подряд, друг за другом.

- «*jump combination*». В фигурном катании – это «каскад прыжков».

5. Общеупотребительная лексика, которая приобретает терминологические характеристики в спортивном контексте. Это могут быть как отдельные слова, так и словосочетания.

Например, слово «*podium*» тоже может быть переведено по-разному. Это зависит от того, в каком контексте оно встречается. Если взять общеупотребительный контекст, то можно найти такие переводы, как «подиум», «трибуна», «скамьи вдоль стены». И достаточно много значений есть у этого слова и в спортивной области. Например, в борьбе слово «*podium*» переводится как «помост ринга». Если иметь в виду церемонию награждения, то это слово мы переведем как «пьедестал почета».

Как было сказано выше, есть много случаев употребления этого слова в различных сочетаниях в спортивной сфере. Например:

- *Climbthepodium* – взойти на пьедестал;
- *Podiumgymnastic* – гимнастический помост;
- *Podiumfinish* – финиш призера.

В словаре Мультигран мы можем найти еще массу других значений. «*Rally*» в общественно-политическом контексте – «митинг», а в теннисе – это «последовательность ударов».

6. Термины, которые при переводе имеют много одинаковых значений и кажутся взаимозаменяемыми, но в реальности для каждого вида спорта можно использовать только один вариант перевода данного термина.

Так, в плавании «*freestyle*» – это «вольный стиль», а в лыжах «*freestyle wrestling*» – это «свободный стиль» («коньковый стиль»). Если говорить о фигурном катании, то «*free*» в названии вида «*free program*» будет переводиться как «произвольная программа» [2, с. 56-57].

Еще одна трудность, с которой можно столкнуться при переводе спортивной терминологии, – это сокращения, прежде всего, аббревиатура. Аббревиатура английского языка в большинстве своем не совпадает с аббревиатурой в русском языке. Поэтому при переводе спортивной аббревиатуры в английском языке отдают предпочтение эквивалентам, которые уже существуют в русском языке и их можно найти в специальных словарях. Если же эта аббревиатура не зафиксирована в справочной литературе, то переводится только само значение, а в скобках предлагается возможный вариант аббревиатуры на русском языке.

Если это всем известная международная аббревиатура, используемая для обозначения спортивных ассоциаций, комитетов и спортивных организаций то её оставляют без изменений, то есть не переводят. Например, аббревиатуру «*ISU*» (International Skating Union – Международный союз конькобежцев), при переводе пишут или русскими, или английскими буквами: «ИСУ» или «ISU».

1. Литерные термины.

Обычно у них нет однозначного варианта перевода, поэтому при их переводе используется описательный оборот. Например, «*R-wing – right wing*» переводится как игрок, играющий на правом фланге.

2. Усечённые сокращения.

Например, «*StSq*» (*Step Sequence*) – дорожка шагов в фигурном катании.

3. Сленговые выражения.

При описании соревнований, спортсмен может употребить образные выражения, а фанаты использовать такие словосочетания / выражения, которые известны только самым преданным болельщикам определённого вида спорта [3, с.75].

Поэтому для выполнения адекватного перевода, обучающимся сначала даётся задание самостоятельно изучить данный материал на русском языке, ознакомиться с профессиональной лексикой, используя различные источники, если они еще недостаточно компетентны в этом, а потом приступить к переводу английского текста [4, с. 1052].

Большую сложность вызывают переводы с русского на английский язык. Для тренировки можно выполнять и обратные переводы (сначала с

английского на русский язык, а потом этот же текст – с русского на английский). Затем следует проанализировать допущенные ошибки.

В любой области человеческой деятельности можно встретить крылатые выражения, фразеологизмы, метафоры. И спортивная область – не исключение. Существует достаточно много устоявшихся выражений, которые, если их перевести буквально, будут звучать абсурдно. Но люди, которые по роду своей деятельности имеют дело с представителями спорта, как правило, знают истинный перевод этих выражений. Поэтому, чтобы не попасть впросак при общении со спортсменами и другими представителями спортивных организаций, необходимо обогатить свой лексикон именно в этой области. Приведём несколько примеров.

Очень известное выражение «*It isn't cricket*» – переводится как «это не честно, так не годится» и мы видим, что смысл перевода не имеет никакого отношения к игре в крикет.

Или, например, выражение «*toplayfair*» тоже можно перевести по-разному, если не знать, в каком контексте оно употреблено. В данном случае оно переводится как «играть по правилам», хотя есть синонимичное выражение «*toplaybytherules*» («следовать общепринятым правилам»), которое люди, скорее всего, переведут буквально, не вникая в нюансы.

В настоящее время в языке очень быстро происходят изменения: появляются неологизмы, происходит переосмысление уже имеющихся значений, появляется много заимствований не только из других языков, но и ряд терминологической лексики начинает употребляться в бытовой сфере. Например, выражение «*to hit someone below the belt*», которое на русский язык переводится как «наносить удар ниже пояса».

Или ещё примеры:

- «*ball is in your court*» («мяч на вашей стороне», т.е. теперь ваша очередь);

- «*to blow the whistle on someone*» («разоблачать кого-либо»). А на спортивном языке оно переводится буквально «свистеть в свисток на кого-либо», что, в общем, имеет тот же самый смысл, т.е. уличить игрока в недобросовестном поведении на поле, в нарушении общепринятых правил.

Кстати, в русском языке, тоже есть такие явления. Например, английское выражение «*that'stheway the ball bounces*» (переводится «ничего не поделаешь, такова жизнь») имеет аналог в русской речи «так фишка легла», то есть так уж получилось.

Можно долго анализировать особенности английского языка и его терминологического аппарата, найти массу примеров, как в английском, так и в русском языках, когда имеет место несовпадение буквального перевода и его истинного значения. Но, как показывает практический опыт работы, для того, чтобы справиться с данной проблемой и сделать адекватный перевод текста со специальной лексикой, необходимо постоянно пополнять

свой лексический минимум в процессе общения с иноязычным носителем, если есть такая возможность, или обращаться к образцам иноязычной художественной литературы, публицистики, современного печатного материала СМИ.

Итак, терминология и устойчивые выражения являются важной частью любого языка. Без правильного понимания данного лексического материала невозможно осуществление межкультурной коммуникации, развитие различных отраслей знаний, создание новых технологий и т.д., а ошибки при переводе могут привести к недопониманию между представителями разных стран.

Таким образом, в новых социокультурных реалиях, когда интерес к спорту постоянно растет, необходимо правильно понимать и использовать спортивную терминологию при чтении, просмотре СМИ на английском языке, при работе с Интернет ресурсами, а также при общении с носителем другого языка, культуры.

Список литературы

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд. дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
2. Писарев, Я. А. Перевод многозначных спортивных терминов с английского языка на русский язык / Я. А. Писарев // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 11– 3 (43). – С. 55-59.
3. Алексеев, А. В. Перевод аббревиатур и акронимов в официальных текстах олимпийской тематики / А. В. Алексеев, Н. А. Каширина // Современные наукоёмкие технологии. – 2013. – № 7–1. – С. 75.
4. Смирнова, М. Н. Обучение навыкам перевода научно-технических текстов / М. Н. Смирнова // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам : актуальные проблемы и перспективы. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Орел : ОГУ им. И. С. Тургенева, 2020. – С. 1047-1053.

Смирнова Марина Николаевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов

Богданова Елизавета Александровна, студентка 3 курса факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», г. Глазов

УДК372.881.1
**СЛАВЯНСКАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ И КУЛЬТУРА: ИЗУЧЕНИЕ И
РАСПРОСТРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБИИ**

Стевич Велибор

Сербская Королевская академия инновационных наук,

г. Белград, Сербия.

e-mail: veliborstevic@gmail.com

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития сербского языка среди других славянских языков в историческом контексте. Затрагиваются проблемы изучения южнославянских языков в контексте славянской среды, а также распространение русского языка в Сербии.

Abstract: the article deals with the development of the Serbian language among other Slavic languages in a historical context. The problems of studying South Slavic languages in the context of the Slavic environment, as well as the spread of the Russian language in Serbia are touched upon.

Ключевые слова: южнославянские языки, сербский язык, славянская среда, русский язык в Сербии.

Keywords: South Slavic languages, Serbian language, Slavic environment, Russian language in Serbia.

Современные славянские языки имеют общего предка. Это праславянский язык, существовавший примерно до 6-7 гг. века нашей эры как набор диалектов славянских племен, населявших большую территорию Восточной Европы.

С VII века в праславянском выделяются западная, южная и восточная группы диалектов, из которых позднее выделились подгруппы славянских языков с характерными лексическими, морфологическими, фонетическими и грамматическими различиями между ними.

К южной подгруппе относятся современные болгарский (около 9 млн) и македонский (около 2 млн), словенский (около 2 млн) и языки, которые до недавнего времени принадлежали одному официальному языку под названием сербско-хорватский: сербский (более 9 млн говорящих в Сербии, Республике Сербской, Боснии и Герцеговине и Черногории, при этом часть населения Черногории и правительственные чиновники рассматривают местный вариант сербского как отдельный черногорский язык, и еще 3 миллиона носителей сербского в диаспоре), хорватский (около 6 миллионов носителей) и боснийский, на котором говорят боснийские славяне мусульманского вероисповедания (около 1,3 млн.). Болгары и македонцы используют кириллицу, сербы и черногорцы используют кириллицу и латиницу, а хорваты и словенцы используют только латиницу. К

южнославянской группе относятся и языки православного богослужения: вымерший старославянский язык и его преемник, церковнославянский.

Восточная подгруппа – это современные русский, украинский, белорусский, а также карпато-русинский язык (по разным данным 100-600 тыс. говорящих в Закарпатской области Украины, Восточной Словакии, северных частях Венгрии и Румынии, части так называемого Лемковского края в Польше), который признан отдельным языком в странах Евросоюза и в России, но рассматривается как диалект на Украине. Восточные славяне используют кириллицу, а некоторые варианты карпато-русинского языка в Словакии – латиницу.

В историческом контексте сербский язык имеет два уровня: современный и исторический.

Принятие христианства среди сербов началось во второй половине IX века, вскоре после начала моравской миссии Кирилла и Мефодия. Первоначальная сербская грамотность, таким образом, была основана на старославянском языке, а наши богослужебные книги писались двумя письменами: глаголицей и кириллицей. Несмотря на то что старославянский язык возник на праславянской основе и был общеславянским литературным языком, начиная со второй половины IX века, его следует считать сербским литературным языком с IX по XI-XII веков, но, разумеется, не только сербским и не прежде всего сербским. Многие считают сербославянский язык первым сербским литературным языком, созданным путем внесения свойств сербского народного языка в старославянский в конце XI или в XII веков. Древнейшая рукопись на сербскославянском языке – Мирославово Евангелие – была написана в XII веке. Изменения типов литературных языков сербов на протяжении истории (старославянский, сербскославянский, русскославянский, славяносербский) обусловили многочисленные тройные формы (Пасха/Пасха/Воскрес, отачество/отечество/отачество, путишество/путешество/путашество, совет/совет и др.).

Одной из стратегий Вука Стефановича Караджича по введению в основу сербского литературного языка чистого народного языка, было высмеивание недостатков недостаточно прописанного, гибридного славяносербского языка, не имевшего ни грамматики, ни лексики, ни орфографии. Язык, разработанный на основе герцеговинского диалекта, в основе которого – кириллическое письмо, которое Караджич несколько изменил, с тем чтобы каждому звуку соответствовала буква. Письмо Караджича получило признание и широкое распространение, начиная с 60-х годов XIX века.

В конце XX и начале XXI века самобытность сербского языка стала нарушаться созданием так называемых политических языков, языковых стандартов, основанных на сербском, т.е. стандартном языке Вука

Стефановича Караджича. История зарождения хорватских, боснийских и черногорских языковых стандартов, воплощенных в нормативных руководствах и спорадическом международном «признании» больше в политических и меньше в научных кругах, на самом деле был ожидаемым следствием переименования сербского в сербскохорватский в XIX и в течение XX веков.

Благодаря особой роли, которую сыграли старославянский, а затем церковнославянский язык в развитии русского языка, русский язык связан с южнославянскими языками большим количеством так называемых церковнославянизмов, т.е. русской лексикой южнославянского происхождения. Дело не только в книжной лексике, но и во множестве таких простых и частых слов, как среда, праздник, здание, одежда, страна, помощь, единица и т.д. Интересно, что во второй половине XIX века сложилась обратная ситуация. А именно Россия принимала непосредственное участие в освобождении балканских славян от турецкого ига, а русская литература достигла вершин мировой литературы, так что теперь южнославянские языки, т.е. обновленный сербскохорватский и особенно болгарский, стали интенсивно заимствовать слова из русского языка.

Несмотря на эти исторически обусловленные сходства в лексике, их, конечно, недостаточно для того, чтобы человек, владеющий русским языком, легко выучил любой южнославянский язык. Здесь очень много трудностей. В сербском / хорватском и словенском склонение является проблематичным. Склонение похоже, но окончания не такие, как в русском (у словенского языка, например, существует двойственность). То же самое и со спряжением, не говоря уже об ударении и порядке слов в предложении.

Знание русского языка может помочь в изучении других славянских языков, когда понятно сходство с русским языком, но может помочь, когда сходство непонятно или значение похожего слова имеет противоположное или другое значение.

Грамматика русского языка непростая, но отнюдь не непреодолимая, особенно для носителей некоторых славянских языков. Сербская грамматика имеет много общего с русской: глаголы совершенного и несовершенного вида, падежная система (с 6 падежами, так как в русском нет звательного падежа), три рода и тому подобное. С другой стороны, есть также различия, касающиеся количества времен глаголов, правил произношения, написания и ударения, склонения чисел и т. д. Эти правила легче всего и интереснее всего усваивать, слушая и читая разнообразный интересный контент.

К русскому языку относится еще одно правило – слово часто читается не так, как пишется, в чем отличие от сербского языка, в котором применяется фонетический принцип Вука Стефановича Караджича «пиши,

как говоришь, читай, как написано». Вук убрал из алфавита лишние буквы так, чтобы правилом стало «1 звук=1 буква». Несмотря на тот факт, что русский и сербский языки – похожие языки, используют кириллицу и даже можно догадаться о значении и смысле определенных слов, надо подчеркнуть, что они в той же степени и отличаются. Очень часто бывает, что русское слово, у которого при этом есть свой аналог в сербском языке, имеет совсем другое значение. Например, сербское слово «вредан» на русском значит «трудолюбивый», «позориште» (серб.) значит «театр», «враг» (серб.) – «черт», «банка» (серб.) – «банк». С большой вероятностью на вопрос «Как твоя фамилия?» носитель сербского языка ответит «Спасибо, хорошо». В сербском языке «фамилија» значит «семья». Когда мы сравниваем эти два языка, таких примеров много. И в русском, и в сербском языках существует слово «искуство»/«искусство», но на сербском «искуство» означает «опыт». Слово «туча» на сербском значит «драка». В русском языке существительное «слово» на сербском переводится как «реч», а русская «речь» значит на сербском «говор». «Буква» на сербский переводится как «слово», а на сербском «буква» – разновидность лиственного дерева «бук». В сербском языке «живот» не часть тела, а переводится как «жизнь». В русском языке «столица», в сербском означает не главный город страны, а переводится как «стул». Глагол «сохранить» может вызвать серьезные недоразумения, потому что в сербском данное слово похоже на сербское «сохранити», что означает «похоронить». То же самое происходит и с словами «давление» (рус.) – «давленье» (серб.) с значением «удушение». Русское слово «поток» значит «ток» на сербском, слово в русском «ток», а в сербском «струја», а в сербском «поток» переводится на русский как «ручей». Как мы видим, примеров много, список таких слов на самом деле гораздо длиннее, что делает интересным осваивать словарный запас тем, кто изучает русский язык и сербский язык. Как говорят наши люди: «без боли нет науки», но именно поэтому познание приносит нам непередаваемое удовольствие и открывает двери для общения с представителями разных народов и культур.

История преподавания русского языка в Сербии начинается в XIX веке. Уже в 1849 году русский язык стал обязательным предметом в белградской богословской школе. Во второй половине XIX века русский язык был весьма распространен в высших учебных заведениях Сербии: по состоянию на 1881 год он был обязательным предметом во всех классах Высшего женского училища, на историко-филологическом факультете Великой школы, Духовной семинарии, Учительской школе.

Русский язык в Югославии после Второй мировой войны был самым популярным из всех иностранных языков: им к концу 1980-х годов владело около половины населения страны. В Сербии в 1990 году русским языком

владели 4,2 млн человек, 2,1 млн в 2004 году и 1,4 млн в 2010 году (или 19,7 % всего населения страны)

По показателю 2010 года, Сербия уступала только странам бывшей Восточной Европы. За период с 2004 по 2011 годы число школ, где преподавался русский язык, сократилось в 2,5 раза; количество учеников, изучающих русский язык в сербских школах, упало со 131 тысячи до 63 тысяч человек. В Сербии русский язык изучается с 5 класса, 2 раза в неделю, и он является факультативным предметом.

Кафедры русского языка имеются на филологическом факультете Белградского университета, философском факультете Нови-Садского университета, филологическом факультете Нишского университета, университете города Вране, в филологической гимназии в Белграде и Гимназии имени Змая в Нови-Саде. К ассоциациям преподавателей русского языка и литературы относятся Славистическое общество Сербии, Славистическое объединение Нови-Сада и Воеводины, Общество русистов Косова и Метохии. Действует русская средняя школа при российском посольстве в Белграде. В Белграде с 1933 года действует Российский центр науки и культуры «Русский дом».

Югославия и Российская Федерация подписали Соглашение о сотрудничестве в областях культуры, образования, науки и спорта 19 июля 1995 года. На основании этого соглашения была подписана программа сотрудничества в области образования, науки и культуры в декабре 2001 года на период 2002–2004 годов. Дни культуры России были проведены в Сербии и Черногории в 2002 году, а дни культуры Сербии и Черногории были проведены в России в 2003 году.

Список литературы

1. Димич, Л. Югославско-советские отношения в начале 60-х гг. XX в. // Из истории Сербии и русско-сербских связей 1812-1912-2012. / Л. Димич. – Москва: Институт славяноведения РАН, 2014. – С. 312-343.
2. Никифоров, К. В. Отношение к русским в Сербии в XX веке // К. В. Никифоров и др. // Образ России на Балканах: мифологемы, идеологемы, религиозные, исторические и культурные связи. – Москва: Институт славяноведения РАН, 2011. – С. 70-82. – ISBN 978-5-7576-0239-4.
3. Радоевич, Мира. Сербско-русские отношения (1914-1990) / М. Радоевич // Русский некрополь в Белграде: Символ исторической дружбы. – Белград: Институт политического и экономического диалога, 2014. – С. 48-67.
4. Радоевич, Мира. Сербские левые и Советская Россия: «Туманы» Драгиши Васича / М. Радоевич // Из истории Сербии и русско-сербских связей 1812-1912-2012. – Москва: Институт славяноведения РАН, 2014. – С. 191-209.
5. Данченко, С. И. Деятельность П. А. Кулаковского в белградской Великой школе в 1878—1882 гг. (К 100-летию со дня кончины русского ученого) /

С. И. Данченко // Славянский мир в третьем тысячелетии. – 2013. – № 8-1. – С. 82, 84

6. What Are The Most-Used Languages On The Internet? (babbel.com)

7. Какве су сличности и разлике између руског и других словенских језика? – Russia Beyond Србија (rbth.com).

Стевич Велибор, професор, доктор, академик СКАИН-а, вице-президент Српске Королевске Академије иновационих наука, г. Београд, Србија.

УДК: 372.871

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СПОНТАННОЙ РЕЧИ
СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

З. К. Тухлиева

ГОУ «Худжандский государственный университет
имени академика Б. Гафурова»
e-mail: zarra89@bk.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме развития у обучающихся навыков спонтанной англоязычной речи. Приводятся особенности подбора методов обучения, способствующих приближению студентов к неподготовленному общению на английском языке в реальных условиях. Обучение студентов навыкам спонтанной иноязычной речи рассматривается как целостный процесс повышения уровня мышления, который направлен на устранение психологических барьеров, возникающих у обучающихся при изучении иностранного языка.

Abstract: the article is devoted to the problem of development of spontaneous English speaking skills of students. There are given the peculiarities of teaching methods' selection which contribute to students' approximation to unprepared communication in English in real conditions. Students' training in spontaneous another language speaking skills is seen as a holistic process of rising of their level of thinking that aims to eliminate the psychological barriers which appear during the process of foreign language studying.

Ключевые слова: спонтанная речь, методы обучения, неподготовленное общение, речевая деятельность, разговорная речь.

Key words: spontaneous speech, teaching methods, unprepared communication, speech activity, speaking.

В преподавании иностранных языков одной из главных целей является развитие у учащихся навыков спонтанной речи. Отметим, что методика преподавания иностранного языка до сих пор не выработала единого, универсального подхода к данному вопросу. С одной стороны,

практическое пользование языком как средством общения является главным показателем сформированности умений и навыков спонтанной речи, и качества владения языком в целом, с другой же – большинство изучающих иностранный язык на профессиональном уровне редко отличаются умением естественного, раскованного общения на изучаемом языке.

Отсюда перед вузами, готовящими преподавателей иностранных языков, возникает задача формирования активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами и имеющей основательную психолого-педагогическую подготовку. У выпускника языкового вуза должна быть прочно развита коммуникативная компетенция, которая особенно важна для общения.

Многолетние наблюдения показывают, что педагог с богатым воображением может творить чудеса на занятиях иностранного языка. Новые идеи и фантазии педагога заставляют учащихся активно работать на занятиях. Говоря о вузовском образовании, нет гарантии что студент сможет без затруднения выразить свои мысли в любой реально возникшей ситуации, если в процессе обучения он не имел возможности систематически тренироваться над своей речью.

Речевая деятельность обучающихся, будучи творческим процессом, каждый раз создается говорящим по-новому в зависимости от ситуации общения. В речи бывают повторения, могут повторяться словосочетания и целые предложения, которые говорящим либо были заучены, либо когда-то сформулированы как новые, после чего в результате частого употребления они превратились в готовые клише. И все же сочетание этих элементов между собой и их комбинации с новыми элементами бывают в большинстве случаев новыми. Если одна и та же фраза употребляется применительно к различным речевым ситуациям, мы также можем говорить о творческом процессе, потому что уметь в нужный момент извлечь из памяти соответствующую фразу – значит уметь связывать усвоенный языковой материал с реальной действительностью. Можно изучить, например, тему «England», проделать ряд подстановочных упражнений, используя новую лексику, но не суметь, в случае необходимости, к примеру, будучи в Лондоне, применить выученную в этом диалоге фразу How I can get the National Museum? Можно также знать всю структуру построения фраз с языковой точки зрения, но в необходимый момент не суметь быстро составить ее, поскольку говорящий не знает лексику, связанную с культурными особенностями Лондона, в частности Национальным Музеем, если раньше он не тренировался. Видно, реальное общение может поставить человека в ситуацию, где он должен уметь использовать свои знания и комбинационные способности, чтобы разговаривать в новой для

него обстановке. Отметим, что фактические знания обучаемых могут быть закреплены только при условии, если его систематически обучали использованию имеющегося у него в запасе определенного материала каждый раз по-новому в спонтанной речи, в зависимости от ситуации. Будучи вне страны изучаемого языка «...применение импровизационной деятельности является отличным методом практики спонтанной речи в педагогическом обучении английскому языку как иностранному» [9; с. 206].

Существует несколько определений неподготовленной речи. Например, С. М. Мануйлов считает, что неподготовленная речь – это «экспромтная речевая деятельность, требующая использования пройденного материала в ранее не встречавшихся ситуативных комбинациях» [6, с. 63].

По мнению Н. С. Обносова, «неподготовленная речь – это естественная речевая деятельность, необходимость которой диктуется реальными коммуникативными потребностями людей» [7, с. 51].

Тезекбаева Г. А. в своей статье «Спонтанная речь как объект лингвистики» полагает, что «спонтанная речь есть речь неподготовленная, осуществляемая говорящим в постоянно (иногда ежеминутно) меняющихся коммуникативных условиях» [8, с. 76].

По мнению Каримовой Л. А., «спонтанная речь – это произвольное, естественное общение индивида, органичность которой проявляется у человека в способности автоматически пользоваться иностранным языком, умении думать на иностранном языке и свободно, непринуждённо вести коммуникацию» [5].

Мы же под спонтанной речью понимаем степень владения иностранным языком, при которой говорящий, не имея времени и стимулов на подготовку к говорению, может использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях [9, с. 206].

В связи с этим на современном этапе иноязычного образования разработка методов и приемов обучения спонтанной речи становится одной из важных задач методики преподавания иностранных языков. Для решения этой проблемы необходимо найти пути и способы развития неподготовленной речи, чтобы указать направления, по которым следует идти к намеченной цели.

В методической литературе спонтанную речь понимают как речь, неподготовленную во времени, то есть ментальную речевую реакцию на ту или иную ситуацию. Аспект неподготовленности во времени – очень важная характеристика неподготовленной речи, важная, но не единственная. Если студент, извлекая из своей памяти встречавшиеся ранее фразы, окажется беспомощным, если, по его мнению, ни одна из них не подходит в готовом виде к данной ситуации, значит, он не владеет неподготовленной речью, ибо владеть языком – значит уметь в своей речи

выражать не столько прежние, сколько новые, впервые возникающие у него мысли. Комбинирование, извлечение из памяти запомнившиеся синтаксические и лексические единицы, их оформление по усвоенным моделям в предложениях – это творческий процесс, которому нужно учить и без которого невозможна неподготовленная речь. Неподготовленная речь в нашем определении – владение иностранным языком для того, чтобы создавать новые, не встречавшиеся ранее комбинации без мучительных мыслительных операций. Так, например, при обсуждении только что просмотренного кинофильма обучаемый сталкивается с фразой «I live in England» и др. Понимание такой комбинации легко будет возможным, если она была объяснена в предыдущей речевой деятельности обучающегося, закреплена и применена в течение обучения с помощью дополнительных источников информации, где имело, например, место обсуждение достопримечательностей Англии. Следовательно, речь может быть не только неподготовленной во времени, но и состоять из заранее неотработанных комбинаций.

Ответ на вопрос в спонтанной ситуации может быть рассмотрен как акт неподготовленной речи, если он выступает как моментальная реакция и предполагает комбинационные способности говорящего. И все же этот речевой акт не будет совсем неподготовленным. Очень часто акт речи подготовлен самим вопросом, причем не только в том смысле, что часто содержит в себе значительное количество компонентов, нужных для ответа, но и в том, что акт говорения имеет место не по инициативе говорящего, а организован желанием собеседника.

Предположим, что студенты должны без предварительной подготовки описать картину Англии или Канады с изображением достопримечательностей городов, в которых содержится неусвоенная ранее студентами лексика.

Хотя речевая деятельность обучаемого организована и подготовлена педагогом, комбинационная неподготовленность и неподготовленность во времени налицо, даже если обучаемые мобилизуют всю свою языковую компетентность. Отсюда следует, что для того чтобы быть готовыми к речевой деятельности в такого рода ситуациях, без предварительной отработки страноведческого материала в процессе обучения языку не обойтись, так как, не владея такой специфической лексикой, как London Eye, Millenium Bridge, Hyde Park или Toronto, Jasper National Park, обучаемый не сможет описать вышеуказанные картины.

Речь представляет собой чрезвычайно сложный процесс, в котором вслед за ответом на вопрос коммуниканта, являющегося побуждением к говорению, следует инициативная реплика, не подготовленная предыдущим разговором, где рядом с готовой, заученной фразой стоит фраза, только что составленная говорящим по известной ему модели и т.д. Говоря о

спонтанной речи, мы имеем в виду общий уровень владения языком, реализуемый в той или иной степени в отдельных актах речи, на который влияют умения быстро говорить, употреблять заученные единицы речи в новой ситуации, комбинировать известный языковой материал для создания новых фраз, требуемых новой ситуацией, инициативно начать или продолжить разговор. Достигнуть этого уровня владения языком – значит приобрести все эти умения в их совокупности. Отсутствие одного из них может сделать невозможным конкретный акт коммуникации, требующий именно данного умения, хотя вообще в отдельных актах могут реализоваться не все вышеперечисленные умения, а лишь их часть в том или ином сочетании. Неизменно реализуется лишь умение говорить без подготовки во времени.

Помимо такой общей направленности всего учебного процесса на развитие комбинационных умений, необходимы специальные упражнения, такие как описание наглядности, например, приготовленных для этой цели картин, слайдов, выполнение заданий после похода в музеи, и т.п., что возможно при комбинации новой лексики, выборки и изучения максимума пройденных слов, которые можно отнести к новой теме в самой широкой ее трактовке, задание уточнить, какие новые слова или словосочетания могли бы быть использованы в ранее пройденных темах, задание расширить текст путем органического включения в него ранее пройденных слов и т. п.

Предпосылкой развития спонтанной речи с первого года обучения может быть такое конструирование речевой деятельности обучаемых, которое построено с расчетом, чтобы за речевыми актами, черпающими свой языковой материал из речи собеседника, следовали бы речевые акты, языковой материал которых в речи собеседника не «подается». Здесь нас в первую очередь интересуют специальные упражнения, направленные непосредственно на развитие инициативного говорения (инициативного начала и инициативного продолжения разговора). Это такие упражнения, как задание поставить уточняющие вопросы к краткому сообщению с целью получения дополнительной информации, например к кратким сообщениям учителя о событиях жизни в англоязычных странах; задание добавить к ответу на вопрос различные дополнения «от себя», непосредственно не вызванные вопросом (мотивировка ответа, встречный вопрос и др.); противопоставление сообщения о родной стране сообщению собеседника о культуре «чужой» страны; задания на «перемену темы разговора», с использованием так называемых «but», где студенты прерывают своего собеседника на определенном этапе речи и, пользуясь переходным союзным оборотом, дают разговору новое направление, например включая информацию о своей стране.

Речевая деятельность студентов в этих упражнениях не является спонтанной речью в полном смысле этого слова, так как само условие

упражнения подготавливает их речь. Но это организующее действие носит самый общий, установочный характер и вместе с тем не мешает спонтанности.

Спонтанность развивается в любом упражнении, включающем требование немедленной речевой реакции участников. Заметим, что упражнения, где речевая реакция обучаемых логически вытекает из ситуативных предпосылок, не только эффективны при обучении языку, но и являются упражнением на развитие спонтанности, то есть неподготовленной речи.

Однако отметим, что вопрос о разработке специальных упражнений со страноведческими и краеведческими материалами должен стать предметом отдельного исследования, а в настоящей статье мы хотели лишь обратить внимание на их возможности и необходимость для развития коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей иностранного языка.

Список литературы

1. Абдуллаева, М. А. Способы формирования коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка на материале диалога культур / М. А. Абдуллаева, З. К. Тухлиева // Ученые записки ГОУ «ХГУ имени академика Б. Гафурова» Серия гуманитарно-общественных наук. – 2021. – № 3(68). – С. 118-123.
2. Барышников, Н. В. Обучение межкультурной коммуникации в средней школе. / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 30-34.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство. – 1986. – 445 с.
4. Губайдуллина, А. Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков в РТ: диссертация кандидата наук / А. Е. Губайдуллина. – Казань, 2000. – С. 173.
4. Каримова, Л. А. Формирование и развитие спонтанной речи в обучении иностранным языкам как неотъемлемого компонента коммуникативной компетенции // – URL : <https://docplayer.com/52642763-Formirovanie-i-razvitie-spontannoy-rechi-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-kak-neotemlemogo-komponenta-kommunikativnoy-kompetencii.html> (дата обращения : 28.02.2023).
5. Мануйлов, С. М. К вопросу о развитии навыков неподготовленной речи // Тезисы для Межвузовской конференции по методике преподавания иностранных языков в вузе. / С. М. Мануйлов – МГПИ ИЯ, 1963. – С. 63-66.
6. Обносков, Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносков // Иностранные языки в школе. – 1968. – № 3. – С. 51-54.

7. Тезекбаева, Г. А. Спонтанная речь как объект лингвистики / Г. А. Тезекбаева. – Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2011. – № 1. – 76 с.
8. Тухлиева, З. К. Развитие коммуникативной компетенции будущих учителей на материале культурных особенностей родной страны и страны изучаемого языка / З. К. Тухлиева // Вестник Таджикского национального университета. – 2022. – № 7. – С 206.
9. Шахворостова, Е. А. Диалог культур на уроках английского языка с использованием национально-регионального компонента / Е. А. Шахворостова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2018. – № 26. – С.145.

Тухлиева Заррина Камаридиновна, соискатель кафедры социальной и профессиональной педагогики ГОУ «ХГУ им. акад. Б. Гафурова» (Таджикистан, Худжанд)

УДК 39.81

**ОБ ОДНОМ МАЛОИЗВЕСТНОМ МИФОНИМЕ
ВОРОНЕЖСКИХ ЗАГОВОРОВ**

В. Ф. Филатова

Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «ВГУ»

e-mail: filatova46@hotmail.com

Аннотация: статья посвящена мифониму *Юда (Подъюда)*, имеющемуся в тексте народной молитвы, записанной в с. Власовка Грибановского района Воронежской области. Дается общая характеристика молитвы, относящейся к ней магической дескриптивной лексики. Указанный мифоним рассматривается по данным словарей и мифологических материалов.

Abstract: the article is devoted to the mythonym Yuda (Podyuda), which is available in the text of the folk prayer recorded in p. Vlasovka, Griбанovsky district, Voronezh region. The general characteristics of the prayer and the magical descriptive vocabulary related to it are given. The specified mythonym is considered according to the data of dictionaries and mythological materials.

Ключевые слова: народная молитва; дескриптивная магическая лексика; мифоним Юда (Подъюда).

Keywords: folk prayer; descriptive magic vocabulary; mythonym Yuda (Podyuda).

Материал для данной работы извлечён из отчёта студента третьего курса историко-филологического факультета Борисоглебского государственного института А. В. Ивченко, собиравшего сведения для

ЛАРНГ в рамках диалектологической экспедиции 2004 года по теме «Демонология, магия, колдовство» в селе Власовка Грибановского района. Он был записан от жительницы села Анны Васильевны Сабининой, 1915 г. р., имеющей четыре класса образования.

Заговоры в нашем крае называют *молитвами* и русские, и этнические украинцы. Не являются исключением и зафиксированные материалы указанного населённого пункта. Приводим запись, содержащую текст молитвы:

[мо́лѣтва // просю́ го́спода бо́га / присвяту́ю боґоро́дыцу / сыл нэ́бэсных // и шлы сэ́бі два това́рыша // оды́н ю́да / друу́ый поді́юда // на-ю́ди ґа́лыци / на-пы́діюди рука́выци // от-ґа́л'кыных ґлаза́й / от- ґа́л'кыных бровэ́й / от-йи́ї рúсых волосэ́й / от-йи́ї очэ́й / от-йи́ї плэ́чэ́й / от- йи́ї суставив / от-черво́ной кро́ві / от-жо́втой кос'ті // тут тэ́бі нэ-стоя́ты / там як зват' / імя // ґа́л'кыну кров нэ-пи́ти / и ко́с'ти нэ-ломы́ты // от-калдунá / от-калдуны́ци / от-ярытыка́ / ярыты́ци / от-прысу́ху // тут и от-прысу́ху // на-пы́діюди рука́выци // от-ґа́л'кыных ґлаза́й / от-ґа́л'кыных бровэ́й / от-йи́ї рúсых волосэ́й / от-йи́ї очэ́й / от-йи́ї плэ́чэ́й / от-йи́ї суставив / от-прысу́ши /от-черво́ной кро́ві / от-жо́втой кос'ті // тут тэ́бі нэ-стоя́ты / там як зват'-та / там иван / ивану кров нэ-пити / кости не ломы́ты // от-калдунá / от-калдуны́ци / от-ярытыка́ / ярыты́ци / от-прысу́ху //и от-прису́х ту́та // оцэ́ ба́ба зуди́ха на́ша оцу́ чита́ла //]

Молитва, как видим, христианизирована, о чем говорит обращение к Господу Богу и Пресвятой Богородице. Она записана не непосредственно от ведуна (каковой в данном населённом пункте являлась, как это следует из записи, «баба Зудиха»), а от того, кто запомнил, что читала «баба Зудиха», и так, как запомнилось информатору. При этом молитва «*от присуху*» / «*от присуши*» смешивается с какой-то молитвой иного предназначения: пассажи «ґа́л'кыну кров нэ-пи́ти / и ко́с'ти нэ-ломы́ты», «от-калдунá / от-калдуны́ци / от-ярытыка́ / ярыты́ци» не соответствуют логике молитвы от присухи. Однако первая часть молитвы «шлы сэ́бі два това́рыша // оды́н ю́да / друу́ый поді́юда // на-ю́ди ґа́лыци / на-пы́діюди рука́выци // от-ґа́л'кыных ґлаза́й / от-ґа́л'кыных бровэ́й / от-йи́ї рúсых волосэ́й / от-йи́ї очэ́й / от-йи́ї плэ́чэ́й / от-йи́ї суставив / от-черво́ной кро́ві / от-жо́втой кос'ті //», несомненно, от присухи, поскольку перечисляются все части тела, могущие быть инструментом магического воздействия (трансляции магической энергии) в такого рода магической практики. См. об инструментах магического воздействия в: [10, с. 96-118].

Издержки памяти ощущает сам информатор и делает попытку исправить себя, повторяя вторую часть молитвы: «на-пы́діюди рука́выци // от-ґа́л'кыных ґлаза́й / от- ґа́л'кыных бровэ́й / от-йи́ї рúсых волосэ́й / от-йи́ї очэ́й / от-йи́ї плэ́чэ́й / от-йи́ї суставив / от-черво́ной кро́ві / от-жо́втой кос'ті // тут тэ́бі нэ-стоя́ты / там як зват'-та / там иван / ивану кров

нэ-пити / кости не ломыты // от-калдуна́ / от-калдуны́ци / от-ярытыка́ / ярыты́ци / от-прысуху //», при этом, ощущая более широкое предназначение молитвы, добавляет: «и от-присух ту́та» (то есть в данной ситуации).

О том, что молитва «*от присух*», то есть *отсушка*, как её называют в Воронежском ареале, направлена на нейтрализацию «привораживания» мужчин, можно судить и по мотиву покрывания рук. Непокрытые, «голые» руки так же, как и другие части тела, считались (не только в культуре с. Власовки Грибановского района, но и повсеместно в Воронежской области, а также в славянской культуре) доступными, открытыми для внешнего воздействия, в частности «присух» [1]. Молитва содержит запрет открытых рук в определённых ситуациях, к которым предположительно относится какой-либо контакт с женщиной и запрет принимать что-либо от неё открытыми руками. Именно во избежание воздействия «Галькиных глазей, Галькиных бровей» и других частей её тела Юда – «в голицах», а Подъюда – «в рукавицах». Подробнее о присушках см. [10, с. 268–273].

В молитве «два товарища» имеют имена **Юда** и **Подъюда**. Имя **Юда** известно по словарям. Словарь русских личных имён А. В. Суперанской помещает мужское имя **Юда**: «церк. Иуда, др.-церк. Июда, разг. Юдай, Юдан, Юдаха – из др.-евр. ехуда – по назв. одного из евр. племён» [6, 346]. Это христианское календарное имя, не имеющее никакого отношения к древнеславянским верованиям, если они не христианизированы.

М. Фасмер при рассмотрении наименования мифического существа *юд*ов сочетаниях *чудо-юдо богатыри*, *чудо-юдо рыба-кит*, а также в названиях морского царя в сказках отмечает: «Маловероятно происхождение *юда* из имени Иуда Искарот...» [9, с. 528]. Видимо, мифологический контекст употребления слова *юда* (**Юда**) предполагает использование дохристианской или, во всяком случае, нехристианской лексики.

Попутно отметим, что в селе Третьяки Борисоглебского округа нами записана уличная фамилия Юдаевы [юда́вы] от прозвища Юдай, произведённое также как будто от имени **Юда**. Вместе с тем в Этимологическом словаре русского языка М. Фасмера имеется слово **юдáй** в значении ‘калека, урод’ с пометой ряз. неясной этимологии [9, с. 527]. Значит, прозвище **Юдай**, возможно, не от церковного **Юда**, а возникло на славянской почве. Тем более что обозначен ареал бытования этого слова, близкий к нашему.

Второго имени **Подъюда** мы не обнаружили в доступных нам словарях. Оно скорее ассоциируется с воинскими (*подпоручик*, *подъесаул*, *подполковник*) или свадебными (*поддружье*, *полдружок*) чинами. На иерархические признаки, обозначенные в словах *юда* и *подъюда*, указывает Е. И. Сьянова в работе, посвящённой мифологической народной лексике воронежских украинских говоров [7], вслед за Н. В. Хобзей,

рассматривавшей термины *триюда* и *архиюда* в гуцульских говорах [11]. Но личные ли имена употреблены в молитве или это названия каких-либо мифологических существ? Именно на этот вопрос хотелось бы ответить прежде всего.

Л. Раденкович, отмечая, что из мифологических существ у южных славян личные имена чаще всего получают вилы, относит имя *Юда* к тем именам вил, в которых можно выяснить мифологическую мотивацию (большинство же из имён вил – обычные женские имена): «Юда – это одно из мифологических существ, которым в Болгарии (Пиринский край, Странджа) и Македонии приписывают признаки самодив» [5, с. 61].

Но что пишут исследователи о таких мифологических существах, как вилы? Словарь славянских древностей под ред. Н. И. Толстого содержит статью С. М. Толстой «Вила (самовила, самодива)», которая даёт представление об этих существах. Она указывает, что это мифологические женские существа верований и фольклора южных славян и словаков с преимущественно положительными свойствами. Они часто наделяются личными именами.

Характеризуются антропологическими чертами: высокие стройные молодые девушки со светлыми или «золотыми» распущенными волосами, в светлых одеждах, могут иметь корону на голове. Отметим, что русалки в народной культуре Воронежского края имеют схожую внешность: это светлые русоволосые девушки в светлых одеждах, бегавшие по полям, конопляникам босиком.

К демоническим признакам относятся конские, коровьи, козьи ноги с копытами, скрываемые под платьем, украшенным перьями. Имеют крылья, в которых сосредоточена их сверхъестественная сила и с помощью которых они летают. У них во лбу звезда.

Обитают в горах, в недоступных скалах, пещерах, в озёрах и источниках. Многие озёра и водоёмы считаются принадлежащими им. Свои жилища они оберегают от проникновения в них человека. Время контакта с человеком – ночь, предраассветное время, новолуние, полнолуние в летнюю и весеннюю пору.

Рождаются они от вил же и росы, или травы, или змея. Могут рождаться от вилы и человека. Они смертны.

Очень хорошо знают полезные свойства трав. Музыкальны, любят петь и водить хороводы. Там, где они водят хороводы, трава растёт редко или, наоборот, густо. К человеку относятся хорошо, но могут его наказывать за что-либо [8]. Из заглавия статьи следует, что автор считает вил, самовил и самодив тождественными существами.

Небезынтересно для нас понимание имени *Юда* и существ, именуемых им, известным знатоком славянских древностей А. Н. Афанасьевым. Имя *Юда* он рассматривает в связи с выражением *чудо-*

юдо: «Название Чудо-Юдо ...большей частью придается мифическому змѣю (дракону-тучѣ), и это имѣет основаніе: слово чудо (чоудъ, щудъ, чудовище=диво, дивище) въ старину означало великана (Словарь церковнослав. яз. Востокова), а извѣстно, что въ давнюю эпоху развитія религіозно-поэтическихъ воззрѣній на природу всѣ ея могучія силы (вихри, буря и гроза) олицетворялись въ титаническихъ образахъ великановъ. Преданія о змеяхъ и великанахъ стоятъ въ самомъ тесномъ и близкомъ сродствѣ, и по свидѣтельству сказки Морской Царь принимаетъ на себя образъ змѣя. Юдо=Иуда – имя, которое в періодъ христіанства стали придавать чорту и другимъ демоническимъ существам...» [2, с. 216].

Можно понять, что *Юдо*, *Юда* филолог производит из Иуда. Однако в третьем томе своего труда Афанасьев описывает болгарских мифических дев, называемых самовилами и самодивами, объясняя эти названия следующим образом: самовила «преимущественно обитаетъ въ горахъ», а самодива – «въ рѣкахъ и колодцахъ. Оба имени сопровождаются придаточнымъ само и напоминаютъ наши эпическія выраженія: коверъ-самолетъ, скатерть-самобранка, топоръ-саморубъ и др. Самовила (самовьющая, самопряха) существенно ничѣмъ не отличается отъ сербской и словенской вилы; а самодива должна быть поставлена въ сродство съ дивами=великанами и змѣями-тучами. Какъ этимъ послѣднимъ присвоивается прозвание юдо, такъ присвоивается оно и самовилам («юдо-самовило!»). Юды, по рассказам болгар, – жены съ длинными косами, живутъ въ глубокихъ рѣкахъ, озерахъ и водоворотахъ; выходя на берегъ, онѣ любятъ расчесывать волосы, а если завидятъ кого въ водѣ, то оплетаютъ и удавливаютъ его своими косами» [3, с. 182].

Они водят хороводы, вступают с юнаками в побратимство, помогают им в нужде и спасают от преждевременной смерти, созидают облачные города, любят купаться, когда идетъ дождь и светит солнце. Они признаются за падших светлых ангелов. Когда поют и пляшут по лугам, оставляют на траве большие круги, притоптанные их ногами. Им приписывается запираніе водных источников и похищеніе зрѣнія [3, с. 182–185]. В дополненіях и поправках к третьему тому Афанасьев добавляет: «Слово юдо г. Гильфердингъ объясняетъ др.-индійскимъ *jadas* – водяное животное» [3, с. 809].

Этимологический словарь славянскихъ языковъ под ред. О. Н. Трубачева, приводя к слову *juda* названія в основном южнославянскихъ мифическихъ существъ:

«– болг. юда ж.р. ‘злое мифическое существо женского пола, которое живѣтъ в горах, у озеръ и носится вихремъ по воздуху’;

– макед. јуда м. р. ‘мифическое существо (олицетвореніе вихря, урагана)’;

– сербохорват. јуда ж. р. ‘растение *Gercissiliguastrum*’, сюда же гл. јудата се ‘вести себя раздраженно, нервозно’, ‘жаловаться’ (там же);

– укр. юда ж. р. ‘род злого духа, нечистой силы’ (Гринченко IV, 531)»,
– возводит это слово к: «и.-е. *iondh или *ionadh-, а также родств. лит. *jaudytis* ‘резвиться, буйствовать’, лтш. *jauda* ‘(душевная) сила, разум, замысел’, др.-инд. *yodha*- ‘воин, боец’» [12].

Итак, согласно авторитетному этимологическому словарю, слово *юда* как название мифологических существ и, вероятно, личное имя Юда с мифологической коннотацией имеет индоевропейское происхождение.

Рассмотренные материалы всё-таки не дают возможности до конца понять мифонимы *Юда* и *Подъюда*, употреблённые в воронежском заговоре. Чтобы ответить на вопрос, названия ли это каких-либо мифологических существ или их личные имена, мы решили обратиться к текстам болгарских народных песен, собранных, записанных в 1865 году у болгар – помаков и марваков в Родопских горах и опубликованных в 1874 году Стефаном Ильичём Верковичем в Белграде. Книга С. И. Верковича была переведена на русский язык уже в наше время и репринтно издана с параллельным русским переводом в 2013 году [4].

Она представляет собой эпические песни и предания, которые посвящены переселению праславян в Европу со своей прародины, содержат яркие описания обычаев, связанных с их рождением, браком и занятиями. Представлены обряды жертвоприношения древних славян, добавляющие новые штрихи к нашим знаниям об этом. Имеются песни о певце и музыканте Орфее – царе и жреце фракийского народа. Важную роль в этих песнях «играет юдинское имя, которое готово было совсем исчезнуть из народного предания у южных славян, так как совсем редко встречается в знакомых книгах народного творчества» [4].

Из песен мы узнаем о существовании *Юдинской земли*: «Да посылают первого помощника, / Чтобы пошел он в Юдинскую землю / Да позвал Юду целительницу» [4, с. 65], *Юдинского короля*: «Потому что должна идти уже на небеса к Богу / Чтобы с молитвой его попросить / И Юдинскому нашему королю чтоб чадо дал» [4, с. 86].

Эти существа имеют общее название *Юды Самувилы*. Между тем у них имеются и личные имена, например *Жива Юда Самувила*: «Эту весть принесла Жива Юда Самувила, / Что первая волхвиня / у Юдинского короля / Да оказывает помощь ещё и Богу» [4, с. 87]. Она не только главная волшебница Юдинского короля, вестница Бога, его посланница, но и его помощница.

Различаются Юды и по месту проживания и занятиям: «Юды Самувилы в горах», «Горская Юда» [4, с. 55, 146]; «Юда Самувила с леса» [4, с. 175]; «Юда стрелица» [4, с. 115]; «Юда травница» [4, с. 188]; «Юда целительница» [4, с. 65, 73]; «Черноморские Юды песнопевки» [4, с. 212].

Внешность Юд Самувил характеризуется с помощью повторяющихся постоянных формул как внешность самых красивых женщин: «Как появилась Юда Самувил: / От лика её сияет ясное солнце! / На грудях имеется ясный месяц! / На подоле у ней частые звёзды!» [4, с. 46]. Одна из них была так хороша, что могла стать «первой любовью» самого главного короля: «Наконец он влез в королевскую спальню, / Там же нашёл он свою / первую любовь Юду Самувилу, / Где она спала глубоким сном, / Да тронул её правой ногой» [4, с. 51]. Но любят Юды недолгий срок, покидая затем мужчин: «Бог наказал Юду Самувилу, / Что полюбила главного короля, / Она его любила лишь два года» [4, с. 49]. Матерью знаменитого Орфея была Горская Юда.

Но бывают и другие Юды, страшные для человека, имеющие отталкивающий облик, такие как стерегущие Чёрное море: как только появляется Орфей «Юды <...> со дна моря / Вылезли, очи у них налились кровью, / Зубами щёлкнули на юнака Орфея!» (Веда Славян, с. 227). Или старая Юда с змеиною помесью: «Бог покарает старую Юду Самувилу, / Что была с тремя головами и хвостами, / имела она помесь змеиную» [4, с. 216].

Глаза их могут излучать энергию такой силы, что могут ослепить и коня, и человека: «Сидят две Юда Самувилы, / Они мне никак не дают, / Чтобы высокую стену перепрыгнуть: / Первая мне очи ослепила / Своими двумя солнечными глазами, / Другая в руках держит золотые стрелы, / Чтобы ими мучить да меня застрелить» [4, с. 128].

Любопытно, что крылья, которые имеют Юды Самувилы, крепятся под мышками: «От Бога пришла помощь, то была Юда: / Надела она юдинские крылья под мышки / Да вспорхнула и полетела как птица» [4, с. 73]. Эти крылья они могут подарить человеку или дать ему выпить такую травку, что крылья у него вырастут: «Когда уже близко будет настигать, / Съедите вы эту травку лекарственную, / Да у вас вылезут крылья летучи, / Чтобы взлетели аж до синего неба», – советует Юда Орфею, как уйти от Фейского короля [4, с. 225]. Орфею же Юды обещают подарить его невесте крылья, если сочтут её достойной его: «Если она будет достойна тебя, / Мы в дар ей подарим / крылья летучие, / Чтобы долетала она даже на синее небо / Да ни одна птица её не догнала» [4, с. 224].

Обладая самыми разными познаниями и волшебством, Юды сообщают людям о том, как правильно принести ту или иную требу божеству, как справиться с чудовищем Сурой Ламией [4, с. 47–48, 53], учат их употреблять в пищу овечье молоко [4, с. 154–155], помогают Читайскому королю победить дикого короля [4, с. 48].

Сравнивая описание вил в работе Афанасьева, словаре славянских древностей и наше беглое описание «юдинского народа» в древнеболгарских песнях, мы отмечаем много общего в юдах как

в мифологических существах. Вместе с тем не можем не согласиться с собирателем этих песен: «думаю, что имя Юда не может означать ничто другое, кроме проявления природы (олицетворение стихий – начальное зло, злобный Бог, или Чернобог). Между тем <...> я никак не могу поверить, что это есть баснословная мечта; ведь предположим, что в одной очень далекой старине действительно должен был существовать некий народ под этим именем <...>. Как мне кажется, за ним могут стоять сокровенные события весьма значительной важности для всего человечества, которые же могут неожиданно появляться под своим старым великолепием, чтобы показать миру, что истину никогда невозможно совсем растоптать и забыть» [4, с. 23].

Итак, «два товарища» воронежского украинского заговора *Юда* и *Подьюда* – личные имена с мифологической коннотацией, которые предстают в свете волшебства древнеболгарских песен маленьким осколочком «неожиданно появившегося» древнеславянского мира.

Список литературы

1. Агапкина, Т. А. Голый, непокрытый // Славянские древности. / Т. А. Агапкина, М. М. Валенцова // Этнолингвистический словарь под редакцией Н. И. Толстого. Т. 1. А–Г. – Москва : «Международные отношения», 1995. – 576 с. – С. 517-518.
2. Афанасьев, А. Поэтические воззрения славян на природу. В трех томах. Том второй. / А. Афанасьев. – Репринт издания, 1868 года. – Москва : Индрик, 1994. – 788 с.
3. Афанасьев, А. Поэтические воззрения славян на природу. В трех томах. Том третий. / А. Афанасьев. – Репринт издания, 1869 года. – Москва : Индрик, 1994. – 840 с.
4. Веда Славян. Болгарские народные песни предисторического и предхристианского времени открыл во Фракии и Македонии и издал Стефан И. Веркович. Кн. 1 / Пер. с древнеболгарского В. Г. Барсукова. – Москва : Амрита, 2013. – 240 с.: ил.
5. Раденкович, Л. Личные имена мифологических существ // Ethnolinguistica Slavica. К 90-летию академика Никиты Ильича Толстого / Л. Раденкович. – Москва : «Индрик», 2013. – 520 с. – С. 59-72.
6. Суперанская, А. В. Словарь русских личных имён. / А. В. Суперанская. – Москва : Издательство Эксмо, 2003. – 544 с.
7. Сьянова, Е. И. Лексика народной демонологии, магии, поверий, верований (на материале украинских говоров Воронежской области) / Е. И. Сьянова // Языки. Культура. Перевод. – С. 230-240.
8. Толстая, С. М. Вила // Славянские древности. Этнолингвистический словарь под редакцией Н. И. Толстого. – Т. 1. А–Г. – Москва : «Международные отношения», 1995. – 576 с. – С. 369-371.

9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т 4 (Т – ящур) / Пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва. – 2-е изд., стер. – Москва : Прогресс, 1987. – 864 с.
10. Филатова, В. Ф. Магический дискурс : монография / В. Ф. Филатова. – Воронеж : Борисоглебский государственный педагогический институт, 2010. – 338 с.
11. Хобзей, Н. Гуцульская міфологія: етнолінгвістичний словник / Н. Хобзей. – Львів, 2002. – 216 с.
12. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд. Выпуск 8 (*ха – јъвьlga) / Под редакцией чл.-кор. АН СССР О. Н. Трубачева. – Москва : Наука, 1981. – С. 191-192.

Филатова Валентина Федоровна, доцент, кандидат филологических наук, заведующий лабораторией региональной лингвистики Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

УДК 81-139

**АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ СЛОВА *ЯБЛОНЕВЫЙ*
В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ**

Н. В. Черникова, Е. С. Иванова

ФГБОУ ВО Мичуринский ГАУ

e-mail: chernikovanat@mail.ru, katya.ivnv16@gmail.com

Аннотация: в Мичуринске-наукограде, общероссийском центре садоводства, растет немало яблоневых садов. Символом города является яблоко. Авторы исследования провели опрос студентов 1–5 курсов Мичуринского государственного аграрного университета с целью выявить, какие ассоциации у них вызывает слово *яблоневый*. Наиболее частотны, как показал анализ реакций респондентов, ассоциации, связанные с местом произрастания яблонь, с родовым обозначением яблони и её составляющих. Несмотря на то, что опрос проводился среди обучающихся аграрного вуза, живущих в городе Мичуринске, который славится своими яблоневыми садами, так называемых «региональных» ассоциаций выявлено чрезвычайно мало.

Abstract: in Michurinsk-science city, the all-Russian center of horticulture, many apple orchards grow. The symbol of the city is an apple. The authors of the study conducted a survey of 1-5 year students of the Michurinsk State Agrarian University in order to identify what associations the word apple tree evokes in them. The most frequent, as the analysis of respondents' reactions showed, are associations associated with the place where apple trees grow, with the generic

designation of the apple tree and its components. Despite the fact that the survey was conducted among students of an agricultural university living in the city of Michurinsk, which is famous for its apple orchards, very few so-called "regional" associations were identified.

Ключевые слова: Мичуринск, символ, обучающиеся, Мичуринский государственный аграрный университет, яблоневый, ассоциации.

Keywords: Michurinsk, symbol, students, Michurin State Agrarian University, apple, associations.

Город Мичуринск – общероссийский центр садоводства, где растет немало яблоневых садов. Символом Мичуринска-наукограда является яблоко. Ранее на материале русского ассоциативного словаря [1] мы проанализировали ассоциации, которые вызывает слово *яблоко* у школьников разных возрастных групп, проживающих на территории центральной России [2]. Затем нами были выявлены и проанализированы ассоциации со словами *яблоко/яблочко*, *яблочный* и *яблоня* у обучающихся вуза (на материале ассоциаций студентов Мичуринского ГАУ) [3]. В рамках данной статьи мы обратились к анализу реакций обучающихся Мичуринского государственного аграрного университета на слово-стимул *яблоневый*. Нами был проведён опрос студентов 1–5 курсов, обучающихся на разных профилях. Общее количество респондентов (опрошенных) – 63. Им было предложено перечислить ассоциации, которые вызывают у них слово *яблоневый*. В статье представлены результаты нашего исследования.

Общее количество реакций на стимул *яблоневый* – 149. Из них – количество разных реакций – 113, количество единичных реакций – 31.

Состав ассоциативного поля слова *яблоневый*: *сад* – 45, *дерево* – 10, *цвет* – 9, *аллея*, *роща*, *урожай* – 4, *ветка*, *вкус*, *джем*, *запах*, *пирог*, *повидло*, *сок* – 3, *аромат*, *варенье*, *весенний*, *дом*, *душистый*, *красота*, *компот*, *мир*, *парк*, *цветение* – 2, *ароматный*, *биостанция*, *весна*, *вкусно*, *дача*, *дух*, *заря*, *зелёный*, *красный*, *лес*, *лето*, *лист*, *майский*, *мичуринские сады*, *наслаждение*, *небо*, *озеро*, *отдых*, *ощущение*, *пахнет*, *плодовый*, *посадка*, *посёлок*, *пчела*, *пюре*, *росток*, *сбор урожая*, *сорт*, *сочный*, *улица*, *фруктовый*, *цветущий* – 1.

В зависимости от языковых средств выражения ассоциаций мы классифицировали реакции респондентов в несколько групп:

- 1) реакции, выраженные существительными, – 133;
- 2) реакции, выраженные прилагательными, – 11;
- 3) реакции, выраженные глаголами, – 1;
- 4) реакции, выраженные причастиями, – 1;
- 5) реакции, выраженные категорией состояния, – 1;
- 6) реакции, выраженные словосочетаниями, – 2.

Рассмотрим их.

Ассоциативное поле слова *яблоне́вый* включает наибольшее количество существительных (133), которые обозначают:

а) место произрастания яблонь (*сад, аллея, роща, парк, лес, озеро, дача, дом, посёлок, улица*);

б) родовое понятие – растение, его, вид и составляющие (*дерево, сорт, ветка, лист*);

в) понятия, связанные с внешним видом и запахом яблонь во время их майского цветения (*цвет, красота, цветение, запах, аромат, дух*);

г) совокупность плодов на яблоне и начальный этап выращивания яблонь (*урожай, посадка, росток*);

д) время цветения яблонь и созревания на ней плодов (*весна, лето*);

е) чувства, которые вызывают майское цветение яблонь и ее душистый аромат (*наслаждение, ощущение*).

Единичные реакции на стимул *яблоне́вый* называют насекомое, опыляющее яблоню (*пчела*), приятное времяпрепровождение под яблоней (*отдых*).

Отметим ассоциации *мир* (2) и *небо* (1), связанные с символическим значением бело-розовой ветки цветущей яблони как символа мира, чистого неба. В советское время ветки цветущей яблони – неперенный атрибут демонстраций 1 Мая – праздника мира, весны и труда. Такими ветками украшались колонны демонстрантов, их изображали на поздравительных первомайских открытках.

Единичную реакцию *заря* можно толковать по-разному: как время восхода солнца, когда цветущие майские яблони освещаются первым утренним светом, и как наименования московской парфюмерной фабрики «Новая заря», выпускающей туалетную воду под названием «Яблоне́вый цвет».

В ассоциативном ряду прилагательного *яблоне́вый* присутствует ряд ошибочных реакций-существительных (*вкус* (3), *джем* (3), *пирог* (3), *повидло* (3), *сок* (3), *варенье* (2), *компот* (2), *пюре* (1)), которые по своему значению относятся к прилагательному *яблочный*. Такие ошибочные реакции респондентов свидетельствуют о подмене понятий, что приводит к смешению паронимов; ср.: *яблочный джем, яблочный пирог, яблочное повидло, яблочный сок* и т.п. (правильные сочетания) и *яблоне́вый джем, яблоне́вый пирог, яблоне́вое повидло, яблоне́вый сок* и т.п. (неправильные сочетания).

Второе место в ассоциативном поле слова *яблоне́вый* занимают реакции – прилагательные (11), которые обозначают:

а) время цветения яблонь (*весенний, майский*);

б) ароматические свойства яблонь во время их цветения и созревания на них плодов (*ароматный, душистый*);

в) биологические свойства яблонь (*плодовый, фруктовый*);

г) цвет плодов яблони (яблок) и их вкусовые качества (*зелёный, красный, сочный*).

Другие части речи, являющиеся реакциями на стимул *яблоне́вый*, единичны: а) глагол *пахнет* (1) и причастие *цвету́щий* (1) характеризуют свойства яблони – внешний вид и запах во время майского цветения.

Категорию состояния *вкусно* (1) как реакцию на стимул *яблоне́вый*, скорее, следует считать ошибочной, так как эта ассоциация в большей степени относится к парониму *яблочный*, чем к *яблоне́вый*.

2 реакции на стимул *яблоне́вый* выражены словосочетаниями: *сбор урожая* (1) и *мичуринские сады* (1). *Сбор урожая* – наименование завершающих сезонных работ в яблоневых садах.

Словосочетание *мичуринские сады* и однословная реакция *биостанция* представляют собой так называемые «региональные» ассоциации: первая связана с городом Мичуринском и Мичуринским районом, на территории которых в изобилии произрастают яблоневые сады. Вторая связана с сезонными работами студентов Мичуринского аграрного вуза на биостанции, являющейся структурным подразделением университета, на территории которой тоже растут яблони.

Итак, наше исследование показало, что у современной молодёжи слово-стимул *яблоне́вый* вызывает разнообразные ассоциации. Наиболее частотны среди них ассоциации, связанные с местом произрастания яблонь (*сад, аллея, роща, парк*) и с родовым обозначением яблони и ее составляющих (*дерево, ветка, лист*).

Несмотря на то что опрос проводился среди студентов аграрного вуза, живущих в городе Мичуринске, который славится своими яблоневыми садами, так называемых «региональных» ассоциаций выявлено чрезвычайно мало (2).

К сожалению, в ассоциативном ряду прилагательного *яблоне́вый* присутствует ряд ошибочных реакций (*вкус, варенье, пирог, компот* и т.п.), которые по своему значению должны быть реакциями на стимул *яблочный*.

Из 149 реакций 133 выражены существительными, что объясняется частеречной принадлежностью слова-стимула *яблоне́вый*. Для имени прилагательного сочетание с именем существительным наиболее типично. В таких сочетаниях прилагательное *яблоне́вый* выступает в качестве определяющего слова по отношению к ассоциациям, названным респондентами.

Список литературы

1. Гольдин, В. Е. Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Т. 1 / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартьянов. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2011. – 500 с.

2. Черникова, Н. В. Ассоциативное поле слова *яблоко* в языковом сознании школьников / Н. В. Черникова, Е. С. Иванова // Русский язык в славянской межкультурной коммуникации : сборник научных трудов по итогам междунар. науч. конф. (г. Москва, 28 февраля 2022 г.) / отв. ред. О. В. Шаталова. – Москва : Постатор, 2022. – С. 441-449.

3. Черникова, Н. В. Ассоциативное поле слов *яблоко* и *яблочко* в языковом сознании студентов аграрного вуза / Н. В. Черникова, Е. С. Иванова // Современное образование : содержание, технологии, качество : I Всерос. (национальная) науч.-практ. конф. (г. Уссурийск, 18–20 мая 2022 г.) / ред. кол. С. А. Берсенева и др. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного федерал. ун-та, 2022. – С. 135-140.

Черникова Наталия Владимировна, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Иванова Екатерина Сергеевна, студент Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

УДК 398.9

ОБРАЗ КНИГИ В РУССКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Н. В. Черникова, А. А. Кузьмина

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»

e-mail: chernikovanat@mail.ru, kuzminanast3nka@yandex.ru

Аннотация: в статье представлено осмысление концепта «книга» в русской культуре, отраженное в малых жанрах устного народного творчества – пословицах и загадках. Пословицы показывают, что на протяжении столетий в русской народной культуре формировалось уважительное отношение к книге как одному из великих творений человека, источнику его духовно-нравственного развития, воспитания и самовоспитания, источнику радости, удовольствия и наслаждения. В загадках о книгах метафорически отражены внешний вид книги и ее свойства, качества; польза книг для приобретения знаний, развития интеллекта; неисчерпаемость знаний в книгах; способность книги давать знания «молча», не используя звучащую речь. Создавая фольклорные произведения, русский народ использовал различные выразительные средства (эпитеты, метафоры, сравнения и др.), которые придают текстам эмоциональность, яркость, образность.

Abstract: the article presents the understanding of the concept of "book" in Russian culture, reflected in small genres of oral folk art - proverbs and riddles. Proverbs show that over the centuries in Russian folk culture a respectful attitude to the book has been formed as one of the great creations of man, the source of his spiritual and moral development, education and self-education, a source of joy, pleasure and enjoyment. In riddles about books, the appearance of the book and its properties and qualities are metaphorically reflected; the benefits of books for the acquisition of knowledge, the development of intelligence; inexhaustibility of knowledge in books; the ability of a book to give knowledge "silently", without using sounding speech. When creating folklore works, the Russian people used various expressive means (epithets, metaphors, comparisons, etc.), which give the texts emotionality, brightness, and imagery.

Ключевые слова: концепт, книга, русский фольклор, пословицы, загадки, русская культура.

Keywords: concept, book, Russian folklore, proverbs, riddles, Russian culture.

Слово *книга* – раннее заимствование, известное в русском языке с XI в. как *кънига*, *книга*, *книгы* в значении «письменность, буквы» [1, с. 404]. Однако источник заимствования однозначно не установлен. По мнению Н. М. Шанского, В. В. Иванова, Т. В. Шанской, вероятнее всего, лексема заимствована из тюркских языков, где *küinig* – «свиток», представляющее собой фонетическое переоформление слова китайского языка [2, с. 201]. На китайское происхождение слова впервые указал И. Добровский: *книга* возникла от южнокитайского *Ши-кинг*, что значит «Книга песен» – древнейший памятник китайской литературы [3, с. 406]. Менее вероятно, как считают Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская, объяснение происхождения слова *книга* из древнескандинавского языка от *kenning* – «учение» и из ассирийского языка от *kunukku* – «печать» [2, с. 201]. А. К. Шапошников, напротив, полагает, что *кънига* восходит к ассирийскому *kunukku* – «печать, оттиск надписи» [1, с. 404]. В древнерусский язык это слово могло войти через «тюркское, скифское или болгарское посредство» [1, с. 404].

Концепт «книга» – один из ключевых ментальных знаков русской концептосферы. Русские люди были и остаются одной из самых читающих наций на земле. Отечественные классики и другие выдающиеся представители русского мира всегда подчеркивали важность чтения и роль книги в формировании нравственных качеств личности. Уважительное отношение к книге как источнику знаний, духовно-нравственному феномену нашло отражение в фольклоре. С целью выяснить, как в народной культуре осмысливается концепт «книга», мы проанализировали тексты малых фольклорных жанров – пословиц и загадок, которые

«помогают проникнуть в духовный мир народа, отражают его нравственные законы, особенности мировосприятия» [4, с. 371].

В процессе анализа содержания русских пословиц о книге [5], мы сгруппировали их по тематическому признаку. Назовем основные группы.

Книга – средство обучения и воспитания человека, источник знаний, духовного развития и совершенствования: *Испокон века (веков) книга растит человека; Книга – пища ума; Одна книга тысячи людей учит.*

Книга – наставник, учитель жизни: *Книга учит, как на свете жить; Хорошие книги читай – о жизни побольше узнай; Неграмотный – как слепой, а книга глаза открывает.*

Книга – источник истинной мудрости, сосредоточие умных мыслей: *Умнее книги не скажешь; Любовь к книгам – любовь к мудрости.*

Книга – незаменимый друг и помощник человека: *Книжка – лучший товарищ; Книга – твой друг, без нее как без рук; Книга в счастье украшает, а в несчастье утешает.*

В книге главное не форма, а содержание: *Не красна книга письмом, красна умом; В книге ищи не буквы, а мысли.*

К чтению книги нужно подходить серьезно, осознанно, иначе не будет никакой пользы. Чтение – нелегкий труд: *Книги читать – не в ладушки играть; Книги читать – не дурака валять, а ум и сердце развивать.*

При чтении книг нужно думать, уметь анализировать прочитанное: *Книга книгой, но и своим умом двигай; Книга без ума – пуста.*

Чтение книг – интересный и полезный досуг, спасение от скуки и одиночества: *Книги читать – скуки не знать; Нет умного соседа – с книгой беседуй.*

По-настоящему понять смысл книги, ее ценность способен только грамотный, образованный, с широким кругозором человек: *Кто больше знает, тому и книги в руки; Кто больше видал, тому и книги в руки.*

Книги бывают разные: одни приносят пользу человеку, а другие – вред: *Книга книге – рознь: одна учит, другая мучит; Иная книга обогащает, а иная – с пути сворачивает.*

Книга дает возможность читателю «путешествовать» во времени и в пространстве: *Книга не самолет, а за тридевять земель унесет.*

Каждый человек относится к чтению книг по-разному: *Кому книга – развлечение, а кому – учение; Книги продал, да карты купил.*

Книги наделяют человека умом, а вино – глупостью: *Иное от книг, иное от енды. Умное от книг, а глупости от вина.*

В загадках о книгах [6] метафорически отражены:

– внешний вид книги и ее свойства, качества («умение говорить», «мудрость», «ум»):

У бумажных умных птичек

Много крылышек-страничек.

*Не куст, а с листочками,
не рубашка, а шита,
не человек, а рассказывает.*

*Молчалива и скромна,
Интересна и умна.
Догадайся, кто она.*

– польза книги для приобретения знаний, развития интеллекта:

*Сама мала,
а ума придала.*

*Чтобы знаний набираться,
К ней надо чаще обращаться!
Поможет новое узнать,
С ней можно кем угодно стать!;
– неисчерпаемость знаний в книгах:
На грядках не убывает,
а в голове прибывает.*

*Каждый сколько нужно берет;
а все остается.*

– способность книги давать знания «молча», не используя звучащую
речь:

*Без языка, без голоса,
а все расскажет.*

Кто молча учит?

*Я всё знаю, всех учу,
А сама всегда молчу.
Чтоб со мною подружиться,
Нужно грамоте учиться.*

Многие загадки построены на основе олицетворения: книги, стоящие на полке в книжном шкафу, уподобляются людям, живущим вместе (это человечки, сестры и др.):

*Человечки сели в ряд,
Обо всем нам говорят.*

*На полках Сёстры,
Платья пёстры.
Платица-обложки
Потёртые немножко.
Потому что малыши
В них не чаяли души.*

Создавая фольклорные произведения, русский народ использовал различные выразительные средства, которые придают текстам эмоциональность, яркость, образность. В их числе:

эпитеты (в том числе метафорические): *хорошие книги, умные книги, красна книга, хороша книга;*

метафоры и олицетворения: *книга – жизнь, мир; книга – вечный спутник, великий учитель, умный и верный помощник, друг; книга – огромная удача, радость, удовольствие; книга – чудо, волшебница; книга – лекарство для души; дружить с книгой, пользоваться её неиссякаемой мудростью; книга окрыляет ум и сердце, книга растит человека, книга глаза открывает, книга утешает; книга молчалива, скромна, умна и др.;*

сравнения: *книга подобна воде, книга лучшие сокровища, книга ярче звездочки светит;*

антонимы, в том числе контекстные: *книги – вино, книги – карты; (книга) учит – мучит, обогащает – с пути совращает, ума прибавляет – ум отшибает; (книга) развлечение – учение и др.*

Итак, проанализированные нами пословицы показывают, что на протяжении столетий в русской народной культуре формировалось уважительное отношение к книге как одному из великих творений человека, источнику его духовно-нравственного развития, воспитания и самовоспитания, источнику радости, удовольствия и наслаждения. В загадках о книгах метафорически отражены внешний вид книги и ее свойства, качества; польза книг для приобретения знаний, развития интеллекта; неисчерпаемость знаний в книгах; способность книги давать знания «молча», не используя звучащую речь.

Список литературы

1. Этимологический словарь современного русского языка / сост. А. К. Шапошников : в 2 т. Т 1. – Москва : Флинта : Наука, 2010. – 584 с.
2. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка Н. М. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. – Москва : Просвещение, 1971. – 542 с.
3. Черных, П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. Т. 1 / П. Я. Черных. – Москва : Русский язык, 1999. – 624 с.

4. Порядина, Е. И. Осмысление понятия «жизнь» в русском фольклоре / Е. И. Порядина, Н. В. Черникова // Современному АПК – эффективные технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 11–14 декабря 2018 г. : в 5 т. Т. 4. – Ижевск : ФГБОУ ВО Ижевская ГСХА, 2019. – С. 371–375.
5. Пословицы о книге : Сборник народного фольклора. – URL: <https://folkmir.ru/poslovitsy-i-pogovorki-o-knige> (дата обращения : 15.01.2023).
6. Загадки про книги. – URL: <https://uchat-v-skole.ru/biblioteka/1136-poslovitsy-i-zagadki-o-knige-dlya-3-klassa> (дата обращения : 03.02.2023).

Черникова Наталия Владимировна, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

Кузьмина Анастасия Алексеевна, студент Социально-педагогического института ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

УДК 81'282.2

СЛОВАРЬ ГОВОРА СЕЛА ТРЕСОРУКОВО ЛИСКИНСКОГО РАЙОНА ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Т. В. Карасёва

email: t.v.karasyova@mail.ru

Аннотация: статья посвящена лексикографическому описанию говора села Тресоруково Лискинского района Воронежской области. Материалом для работы послужили 2 картотеки и 3 выпуска словаря воронежских говоров. В статье приводятся 350 лексем, большинство из которых иллюстрированы контекстами.

Abstract: the article is devoted to the lexicographic description of the dialect of the village Tresorukovo, Liskinsky district, Voronezh region. The material for the work was 2 card indexes and 3 issues of the dictionary of Voronezh dialects. The article contains 350 lexemes, most of which are illustrated by contexts.

Ключевые слова: словарь, говор, диалект, Тресоруково, Лискинский район, Воронежская область.

Keywords: dictionary, dialect, Tresorukovo, Liskinsky district, Voronezh region.

Говор села Тресоруково был обследован кафедрой славянской филологии Воронежского госуниверситета в ходе диалектологических экспедиций 1955 г. (студенты Агафонова Г. В., Алёхина И. Г., Белкина Г. Я., Лепёшкина Н. В.) и 1971 г. (студенты Агапова Л. В., Балджи Е., Голова В., Курченко Т., Кольцова Л., Корчагина Л., Мерзликина О., Плотникова Н., Поплавка Л., Сатарова Л., Цымбалистенко Н.). Их результаты были зафиксированы в картотеке «Словаря воронежских говоров», которая послужила основой одноимённого словаря. По материалам этих двух источников нами и был составлен словарь лексики села Тресоруково. Привлекались также данные картотеки «Воронежские диалекты» Воронежского госпедуниверситета.

АЙ, союз. Или. *Бывала, каряликиелис смятанай ай с маслом. Што ужахаиси – ай многа? Зимой в гарнушках наски ай партянки сушуть.*

АЛХИРЕ'Й, м. Архирей. *С алхиреями свась у яво крепкая.*

АЛЬНИ'Ж, част. Даже. *Натапили – альниж жарка.*

АНБА'Р, м. Сарай для сена; сеновал. *Сена хранили в анбарах.*

АПЕРСИ'ДСКИЙ, прил. Персидский. *У ниё апирситскийи кавры адни.*

АРЖАНО'Й, прил. Ржаной. *Свой хлеп-та аржаной дабре скуснай! Аржаной хлеп два часа сидить. Свекрофь напякла жамачик аржанных.*

Кулага – из *аржаной* муки делали с хрустами. Кипятком абливаю, дабавляии муки *аржаной*.

БА'БКА, ж. Укладка сухих кизяков, сложенных в виде конуса. *Кагда кызики высахнуть, их в банки складывают.* ◇ **Бабка-сивола'пка**. Сказочный персонаж, которым обычно пугали детей. *Банка-сивалапка табе усё расталкуя.*

БАКЛА'Н, м. Глиняный сосуд в виде горшка или кувшина. *Масла в бакланы'складуим.*

БАЛАМУ'ТНЫЙ, прил. ◇ **Баламутнаяовца**. Беспокойный, бестолковый человек. *Куды ш ты у грась-та лезиш, баламутнаяфца!*

БАЛДЕ'ТЬ, несов. Болтать, пустословить. *Ох ы долга я с вами тут балдела!*

БАРДУХИ', мн. Свиной помёт, которым дети играли зимой на льду. *На речкю зимой бегали – шаики, бардухи ганяли.*

БА'РСОВЫЙ, прил. Бархатный. *Ой, тады ленты барсавыи насили!*

БАТО'ЖКИ, мн. Стебли подсолнечника, которые использовались как топливо. *Печь тапили батошками.*

БАХМАРЫ', мн. Бахрома. *Бахмары на канцах делали.*

БЕЗГОДО'ВЫЙ, прил. Не достигший призывного возраста. *Была вайна – их на вайну и бизгадовых брали.*

БЕЗДО'ННИЦА, ж. Родник в реке, источник. *Радник бяздонницей завуть: биз дна етат источник.*

БЕЛЕЗЕ'НЬ, м. Подлещик. *Билизней в рике нашый нет.*

БЕЛЕ'ЗЬ, ж. Кисть для побелки стен. *Билизью'ранышы бялили.*

БЕСПОПРЕ'ЧНЫЙ, прил. Честно заработанный; безупречный. *У мине-та хлебушка кусочик биснапречный!*

БИ'ТЧИК, м. Бьющая часть цепа. *Малатить нильзя: бичик у цыпа сламалси.*

БЛАЖНО'Й, ж. Притворяющийся больным или апатичным. *Эта ни балежь, а блаш: када на работу блажная – на гуляку здоровая.*

БЛАЖЬ, ж. Притворная болезнь или апатия. *Эта ни балежь, а блаш: када на работу блажная – на гуляку здоровая.*

БЛЕСТЁНЫЙ, прил. Блестящий. *На навойники фсё блистёныи блёски.*

БОКОВИ'НА, ж. Склон горы, оврага. *Уздумалась яму па бакавини на вильсапеди праехать – ну и чуть кабарошку ни пирламил!*

БОЛТУ'ШКА, ж. Жидкая похлёбка из воды и муки. *Жыли бедна – адну балтушку ели.*

БО'ЛЬНО, нареч. Очень. *Афтобус-та у нас уж больнабутель ходит. Уш больна ана визигавая.*

БО'РДА, ж. Верёвка, на которую привязывается якорь. *Борда такая узинькая.*

БОРЩ, м. Щи. *Ис капусты – борщ, салат.* ♦ Зелёный борщ. Окрошка. *Акрошка – знача зилёный борщ.*

БРЕКОТА'ТЬ, несов. Блеять (об овце).

БРЫ'ЗЖА, ж., чаще мн. Украшение на женской одежде в виде присборенной ленты; рюша, сборка. *Платье усё в брызжах.*

БУ'ДНИЦКИЙ, прил. Будничный. *Кофты и юпки были будницкаи.*

БУКАРЬ (удар.?), м. Двухлемешный плуг. *Букарями пахали землю.*

БУ'ТЕЛЬ, м. Хлам. *Афтобус-та у нас уж больна бутель ходит.*

БУХМАРА'ТЫЙ, прил. Бахромчатый. *Рубашка, а тута – поис бухмаратый такой.*

БЫВА'ЛОЧКИ, част. Бывало. *Дымкай накроють, бывалачки, шоп паздравлять.*

ВАКУА'ЦИЯ, ж. Эвакуация. *Страшина' была'вакуацыя.*

ВАЛЁК, м. Полный, неуклюжий или нерасторопный человек. *Он у йих какой-та валёк!*

ВА'ЛШИТЬ, несов. Кастрировать. *Валишыли барана висной.*

ВАЛЬЦО'ВКА, ж. Пшеничная мука. *Вальцофку насыпаши – эта мука ис пышницы.*

ВАРЕНЕ'Ц, м. Квашеное молоко. *Варинец наквашываем.*

ВАХЛА'ТЫЙ, прил. Лохматый. *Ну и вахлатый жса ты!*

ВЕЗИ'ГА, м. и ж. Навязчивый, надоедливый человек.

ВЕЗИ'ГОВЫЙ, прил. Навязчивый, надоедливый. *Уш больна ана визигавая.*

ВЕНЕ'Ц, м. Первые и последние четыре бревна – основа сруба. *Патом кладуть винец, нижний и верхний.*

ВЕТЕНА'Р, м. Ветеринар. *З гораду витинара прислали.*

ВЁДРАНЫЙ, прил. Ясный, солнечный, сухой (о погоде). *Вёдраная погода.*

ВЗВАР, м. Компот из сухофруктов. *Вытый грушовава взвара – сразу жывот прайдёт.*

ВЗЛЕТЕ'ТЬ, сов. Взорваться. *Банка с агурцами взлитела –тяперича мужыкам на закуску пайдё.*

ВЗЛЮБИ'ТЬ, сов. Полюбить. *Миня ани взлюбили.*

ВОДА'ТЬ, несов. Водить (автомобиль). *Сам вадае, рулить.*

ВОДОНО'С, м. Деревянное ведро. *Ваданос прахудилси, и вада выливайтца.*

ВОЛОКО'НЬ, ж. Волос. *Сматри, а то валаконь нападеть.*

ВОСКЛИ'ВЫЙ, прил. Сопливый, неопрятный. *Внучок твой, бапка, васкливый вси яблаки аптряс.*

ВО'ТЧИМ, м. Отчим. *Мать памирла, а вотчим с йими жывётъ.*

ВПЕРЁД, нареч. Раньше. *Фпирёт жыли плоха, семьи были баьшыи.*

ВРАЗНОТУ', нареч. В разные стороны. *Ат халмоф вразнату паишли. И паишли ани вразнату: адин на гарбуишу, а другой на трябуишу, и адин в ваде, а другой ф пыле' замёрзли.*

ВСЕДЫ', нареч. Всегда. *На нивесте фсядыдымка и твяты, кружава вакрух.*

ВЫ'БОЙКИ, мн. Отходы при сбивании сливочного масла; пахта. *Палажы масла в воду, а выбайки вылий.*

ВЫВЕ'РШИВАТЬ, несов. Делать вершину стога, скирды, омёта, укладки снопов. *Патом вывершывают адонью.*

ВЫ'ВИТЬ, сов. Выжать (о белье). *Вывить я ни вывью ей.*

ВЫВОДНА'Я, ж., в знач. сущ. Документ, выдаваемый священником девушке, если она выходит замуж в другой приход. *Биз вывадной нивесты маладых винчатъ ни будить.*

ВЫ'КРЮЧИТЬ, сов. Выкорчевать. *Лес мы патом выкрючили.*

ВЫ'ЛОЖИТЬ, сов. Кастрировать. *Нада парасёнка вылажыть.*

ВЫМА'ХИВАТЬСЯ, несов. Подметать. *Ф хати ни вымахивалась.*

ВЫПРЯДУ'ШКИ, мн. Льняные очёсы. *Раньше из выпрядушык пряжу делали.*

ВЫСЕКА'ЛКА, ж. Зажигалка. *Зажох высикалку сваю.*

ВЫ'ТОЛОЧКИ, мн. Отходы после обталкивания пшена. *Выталачки скатини ф пойла дабавляють.*

ВЫТРЁХИВАТЬСЯ, несов. Быть высокомерным. *Гаратцкой, так пирит нами ни вытрёхивайся! Будя вытрёхиватца!*

ВЫ'ХОД, м. Подвал. *Халадильникаф у нас нету – фсё в выходи держым.*

ВЫ'ЩЕРБИТЬСЯ, сов. Расколоться посередине. *Тяпка выщирбилась.*

ВЫЮ'РОМ, нареч. Круговым движением. *Вада व्यюрам идёт.*

ГАЙ, м. Лес.

ГА'МАЗОМ, нареч. Вместе, сообща. *Гамазам двор памазали.*

ГАРБА (удар.?), ж. Телега с высокими бортами; арба. *Гарба ни дашла: паднилась пылюга. Немиц налятел... нада прятатца – мы за гарбами схаранились.*

ГАТА'Н, м. Шейное украшение в виде толстого, обычно чёрного шнура, иногда украшенного бисером, с крестом или ладанкой на конце.

ГАТА'НЧИК, м, уменьш.-ласк. Шейное украшение в виде толстого, обычно чёрного шнура, иногда украшенного бисером, с крестом или ладанкой на конце. *Рубашка у жыниха была з гатанчикам.*

ГА'ТКА, ж. Низкое заливное место. *У нас поляя вада в гатки становитца.*

ГНИ'ЛА, ж. Глина. *Там, где гнила.*

ГОЛЁНЫЙ, прил. Оголённый. *Проват у них галёный был.*

ГОРЬ, м. Холм.

ГОРБУ'ШКА, ж., уменьш.-ласк. Холм. *И паили ани вразнату: адин на гарбушку, а другой на трябушку, и адин в ваде, а другой ф пыле замёрзли.*

ГО'РЕСТЬ, ж. Горсть. *Приняси гористь пашаницы.*

ГОРЛАНИХА (удар.?), ж. Женщина-плакальщица.

ГОРЛАТА'Й, м. Плакса. *Ни люблю я энтих гарлатаиф: рявуть да стонуть.*

ГОРНУ'ШКА, ж. Небольшое отверстие сбоку или в передней части печи для сушки и хранения мелких вещей; печурка. *Зимой в гарнушках наски ай партянки сушуть.*

ГО'РСТКА, ж. Небольшой сноп. *Астатки ржы ф поли ф горски клали.*

ГО'СПИТИЛЬ, м. Госпиталь. *В нашый диревни госпитиль был.*

ГРЕБЕНЬ (удар.?), м. Верхняя часть места соединения оврагов.

ГРЕ'БОВАТЬ, несов.Брезговать в еде. *Ни фсё ем: гребую.*

ГРИБО'ЧЕК, м. Бугорок льда на реке.

ГРУШО'ВНИК, м. 1.Варенье из груш. *Грушовник засаладился.*
2.Компот из груш. *А ис ффруктаф грушовник делали.*

ГУ'БКА,ж. Каёмка платка, которая видна из-под шали. *Гупка фсигда белая с цвяточками.*

ГУ'БОЧКА, ж., уменьш.-ласк. Каёмка платка, которая видна из-под шали. *Ис-пат платка губачки видять.*

ГУДАНУ'ТЬ,сов. Ударить. *Гуданули скрось – аж в землю ушол.*

ГУДЕ'ТЬ, несов. Выть (о волке).

ГУЖО'М, нареч. Быстро, сильно. *Гужом сытитца хлеп.*

ГУЛЁЖ, м. Свадебный пир. *Садятца фсе за сталы, и паишол гулёш.*

ГУЛЯ'КА, ж. Веселье, гулянье. *Эта ни балезнь, а блаш: када на работу блажная – на гуляку здаровая.*

ДА'МБА, ж. Плотина.

ДВОЕ'ШКА, ж. Двойня. *Висной у ей дваешки радились.*

ДЕЖА', ж. Посуда для заквашивания теста; квашня.*Пастановиш дяжу с тестам окала пецки, и стаить усю ночь.*

ДОБРЕ', нареч. Очень. *Свой хлеп-та аржаной дабре скуснай!*

ДОЖ, м. Дождь. *Дряжучка ни фсягда: ана делаитца ф полую воду, послы хорошава дажжа. Фчера исси'ня бы'ла, а дош ни паишол.*

ДОЛ, м. Низина продолговатой формы. *Дол – унижоная места га на сто дватцать.*

ДРОЧЁНА, ж. Оладья из каши, обычно пшённой, часто с добавлением яиц. *Драчёны – кашу малошнюю с яйцами жарили на масли. А к зафтрику мать драчёнаф напикла.*

ДРЯЖУ'ЧКА, ж. Припойменный песчаный участок, пропитанный водой. *Дряжучка ни фсягда: ана делаитца ф полу ю воду, посл и хорошава дажжа – пясок весь трясётца и дражыт, вот и празвали иё дряжучкай.*

ДУНДУ'К, м. Робкий человек. *От такова дундука ничаво ни дабьешси.*

ДУРНУ'ШКА, ж. Топь, трясина, болото.

ДЫ'МКА, ж. Фата. *На нивесте фсяды дымка и твяты, кружава вакрух. Дымкай накроють, бывалачки, шоп паздравлять.*

ДЮ'ЖЕ, нареч. Очень. *Картошки на адной жарю, а для блинцоф у мене скаварада аддельная – дюже харашо на ней палучаитца.*

ЕЗДОВО'Й, прил. ♦ **Ездовая дорога**. Хорошая, удобная для езды дорога.

ЕНДОВИ'НА, ж. Яма в поле с отлогими краями, чаще всего с водой. *Йиндавина – ну, лашиына такая, круглай формы абычна, и вада в ней пастаянна.*

Е'ТОТ, мест. Этот. *Жыву адна в етайзавалюшки.*

ЖАДО'БА, м. и ж. Жадный человек. *Жадоба эта Манька, каких свет не выдавал!*

ЖА'МКА, ж. Пряник. *Жамки раньше прадавали – эта пряники такие.*

ЖА'МОЧКА, ж., уменьш.-ласк. Пряник. *Свикрофь напякла жамачик аржаных.*

ЖАНЕ'ТЬ, несов. Женить. *Боли на бажеству жанели.*

ЖЕЛУБНУ'ТЬ, сов. Слегка закусить. *Жулубни што-нибудь пака.*

ЖИВКО'М, нареч. Живьём. *Нашы хатели Гитлира жывком паймать.*

ЖИ'ТО, ж. Рожь (на корню, в снопах, в зерне). *Как жыта паспевала, целыми ниделыми дамой с поля ни приижжали.* || Хлеб в зерне.

ЖИУ'ТА-ЖИУ'ТА, межд. Подзывные слова для свиней.

ЖМАТЬ, несов. Бить ногами. *И начал он иё жмать!*

ЖНИ'ВА, ж. Время уборки хлебных злаков; жатва. *В жниву фсем мирам ф поли работали.*

ЖНИ'ВЕНЬЕ, ж. и ср. Поле, где сжат хлеб; жнивье.

ЗАБО'Р, м. Каркас для дома. *Есть дама 'пад забор и щитаваыя.*

ЗАБРУХА'ТЬ, сов. Забодать. *Дяма 'ху карова забрухала.*

ЗАБУЛТЫХА'ТЬ, сов. Покачать. *Каляску ана забултыхая.*

ЗАВАЛЮ'ШКА, ж. Ветхая изба. *Жыву адна в етай завалюшки.*

ЗАВЕДЕ'НИЕ, ж. Традиция, обычай. *Какая у каво заведения.*

ЗАВЕРВО'ВЫВАТЬСЯ, несов. Завербовываться. *Зимой завирвовывалась на работу.*

ЗА'ВЕСЬ, ж. Занавеска. *И'збу на две палавины разделють зависью, и живут две симы.*

ЗАВЕ'Т, м. ◇ **В завете**. В помине, вообще. *Мадын-та – их тады и в завети ни видали.* ◇ **При моём завете**. На моей памяти. *При маём завети жыли гуртапровы.*

ЗА'ВТРИК, м. Завтрак. *А к зафтрику мать драчёнаф натикла.*

ЗАГЛУШИ'ТЬ, сов. Запереть. *Заглушы дверь.*

ЗАГЛУ'ШКА, ж. Засов. *Дверь фсегда на заглушки.*

ЗАГНЕ'ТКА, ж. 1. Место перед устьем печи; шесток. *Борш на загнетки стаить. Борш на загнетки бири.* 2. Отверстие в печи, где хранятся спички, соль и т.д. *Спички на загнетки лежат.*

ЗАГНЕ'ТОК, м. Место перед устьем печи; шесток. *Чугуны на загнетки стаять.*

ЗАДА'ЧНЫЙ, прил. Задумчивый. *Ванька Маруськин фсю жызню задачным атхадил. Сын-та у тебе задачный* (знач.?).

ЗАДИ'НКА, ж. Занавеска на спинке кровати. *Пастель з задинкай, пасматри.*

ЗАКАТА'ТЬ, сов. Забодать. *Чуть ана мене ни закатала!*

ЗАКИДУ'ШКА, ж. Вид удочки (какой?). *Закидушки бирём с сабой.*

ЗАКРОМ (удар.?), м. Отгороженное место в амбаре для хранения зерна и муки. *Пади вазьми ржы в закрану'.*

ЗАКРУ'ЖИВАТЬ, несов. Терпеть. *Жыли ни так плоха, нужду закружывали.*

ЗАКРЫЛИ'ТЬ, сов. Одолеть. *Старась мне закрылила.*

ЗАКРЫ'ШКА, ж. Засов. *Двери на начь на закрышку запирають.*

ЗАКУБЫРЯ'ТЬСЯ, сов. Упасть. *Мы са фсево размаху закубырялись ф пясок.*

ЗА'КУТ, м. Хлев. *Пусти авец в закут.*

ЗАКУ'ТА, ж. 1. Хлев. *На начь скатину в закуты заганяли. Закута у нас таперь рублиная. В закути у нас офцы щас.* 2. Отгороженное место для коров. *Карова в закути арётъ.* 3. Часть избы (какая?). *Купались (?) в закутах.*

ЗАКУ'ТЬЕ, ср. 1. Отгороженное место в сарае для скота. *Скатина у нас в закутьи стаить.* 2. Место между печью и стеной, к которой она примыкает. *Тялок – в закутьи.*

ЗАЛА'ВОК, м. Место для посуды. *Пад залафкам махотка щистая стаить – нада в ней малако слить.*

ЗАЛМА'Г, м. Магазин. *Невестка в залмаге таргавала.*

ЗАМАСКИРОВА'ТЬСЯ, сов. Стать. *Он замаскировался ипиёнам.*

ЗАМЕ'СТО, предл. Вместо. *В мидавуху заместа сахара мёт ложат.*

ЗАМЁТ, м. Занос. *Зимой у нас дарога плахая: замёты грамадных.*

ЗАМИРИ'ТЬСЯ, сов. Закончиться (о войне). *Как вайна замирилась, так ы вирнулся муш. Замирилась вайна – он ы сам прииол.*

ЗАПО'Й, м. Пирушка после сватовства. *Запой был – скоро свадьба.*

ЗА'ПОН, м. 1. Рубаха под сарафан. *Запан был у мене люстри'навый.* 2. Кофта пожилой женщины. *Бывала, за'паны насили.* 3. Фартук. *За'паны насили атласныи.* *Запана'* вешали на себя. 4. Фартук с рукавами, надеваемый на сарафан. *Пряли запана какия!*

ЗАПОНА', ж. Длинный фартук. *Сверх сарфана' запану насили.*

ЗА'ПОНКА, ж. 1. Праздничная кофта. *Паверх сарфана' запанки адывали.* 2. Фартук. *Запанки шили девушки.*

ЗА'ПОНОЧКА, ж., уменьш.-ласк. Праздничный фартук с кружевами, надеваемый на сарафан. *Девушка запоначкю надивала на празник.*

ЗА'ПОНЬ, ж. Фартук. *Паверх юпки запань насили.*

ЗАПОНЬЯ', ж. Длинный фартук. *Харошая у тебе запанья.*

ЗАРУКА'ВНИК, м. Женский фартук с рукавами для работы в поле. *Зарукавники – из белай халстины.* *Зарукавники адиваить паверх сарфана.*

ЗАРУКА'ВНЯ, ж. Женский фартук с рукавами для работы в поле. *Идѣи ф поли – адеваши зарукавни, штоп адѣжу ни портить.*

ЗАСИДЕ'ЛАЯ, прил. О старой деве (ранее – о не вышедшей замуж до 19-20 лет). *И маладыи, и засиделыи хадили на улицу.*

ЗАСКОРО'ДИТЬ, сов. Забороновать. *Патом заскародють барана'ми и лашадьми.*

ЗАСОЛОДИ'ТЬСЯ, сов. Засахариться. *Грушовник засаладился.*

ЗАСТИТЬ (за'стить, засти'ть), несов. Заслонять. *Уйди с виду, ни засть!*

ЗАТОМЛЁННЫЙ, прил. Утомлённый. *Рибята фсе щас затамлѣнныи, испитыи.* *Сѣдни затамлѣнныи рябяты стали.*

ЗАХИТИ'ТЬ, сов. Забросить. *Ключ на дно захитя'т.*

ЗВАНЬЁ, ср. Имя. *Званьё яё ни помню.*

ЗВЯГАТЬ (звя'гать, звяга'ть), несов. Болтать, пустословить.

ЗЕЛЕНЯ', мн. Всходы озимых и яровых ржи или пшеницы.

ЗЕМЛЯНУ'ШКА, ж. Землянка. *Жыли в зямлянушках.*

ЗЕ'МНИЙ, прил. Нижний, нательный. *Рубахи земнии у мужыкоф белыи были.*

ЗЕ'РНИЦА, ж. ♦ **Через зерницу.** Много. *Ды у них фсяво чериз зерницу.*

ИЗБА (и'зба, изба'), ж. Комната в крестьянском доме. *И'збу на две палавины разделяють за'висью, и живутъ две симы.* *Раньше в адной избе' фсе жыли.*

ИЗДЕВА'НЬЕ, ср. Издевательство. *А он снапом прям в глаза – издяванье!*

ИЗЖО'ГИ, мн. Неприятности, несчастья. *Я дюжа многа ижжогофтирижывала.*

ИЗМУВА'ТЬСЯ, несов. Измываться. *Да каких пор ты будиш измуватца?*

ИНТЕРНА'ТОР, м. Интернат. *В ынтернатор дитей забрали.*
ИРЖА', ж. Рожь. *Пут ыржы принесём.*
ИСПУЖА'ТЬ, сов. Испугать. *Наиол каво испужать!*
ИСПУЖА'ТЬСЯ, сов. Испугаться. *Наиол каво испужатца!*
ИССИНЯ', нареч. Темно. *Фчера иссиня бы'ла, а дош ни наиол.*
ИСТОРИ'ЧЕСКИЙ, прил. ◇ **Исторический** дед. Старожил.
Истарическии диды ни то сказывают!
ИСТРА'ЧЕННЫЙ, прил. Умерший (о животном). *Истрачинии цыплята были. Истрачиных цыпят насила.*
ИСТРУ'Б, м. Сруб. *Ани иструп только срубили. Хату новую строим – виш, иструп ва дваре.*
ИТЕРНА'ТОР, м. Интернат. *В ытырнатар дитей забрали.*
КАБАРО'ЖКА, ж. Спина. *Уздумалась яму па бакавини на вильсапеди праехать – ну и чуть кабарошку ни пирламил!*
КАГА'КАТЬ, несов. Гоготать (о гусях).
КАЗА'Н, м. Большой котёл для приготовления пищи. *Ф казане' утей, ту'шу, кандюк ворим.*
КАНДЮ'К, м. Свиной желудок. *Ф казане' утей, ту'шу, кандюк ворим.*
КАПЛЮ'ГА, м. и ж. Пьяница. *Как жыть с таким каплюгай?*
КАПУ'СТНИК, м. Похлёбка из пшена и капусты. *Ныни капуснику наварила.*
КАРА'Ч, м. Дерево; древесина. *Карач в лису хорошый есть.*
КАРЯ'ЛИКИ, мн. Блины из пресного теста. *Бывала, карялики елис смятанай ай с маслом.*
КВАШО'НКА, ж. Посуда для заквашивания теста; квашня.
КВЁЛЫЙ, прил. Слабый, хилый; вялый.
КВО'ЧКА, ж. Курица-наседка.
КИЁТКА, ж. Деревянная рамка для картин и фотографий. *Нада картачку ф киётку завесь.*
КЛЕВУШО'К, м., уменьш.-ласк. Помещение для скота; хлев. *Куры у нас ф кливушке.*
КНЯЗЁК, м. Брус, соединяющий концы стропил кровли. *Снегу набила пат самый князёк.*
КОВА'ЛЬ, м. Кузнец.
КОИ'ЧКА, ж. Детская кроватка, подвесная или качающаяся на округлых опорах. *Внучик у нас ф каички спить.*
КОЛОМА'ШКА, ж. Небольшая тележка на двух колёсах. *На каламашках тада вазили. На каламашки многа ни давизёш.*
КОМЛЫ'ГА, ж. Ком земли. *На гароди камлыга на камлыги.*
КО'НИК, м. Деревянная лавка в переднем углу. *Коник – ф пиредним углу.*

КОНОПЛЯ'НИКИ, мн. Лапти из конопляных верёвок. *Успашут канопляники.*

КОРЯ'ЖНИК, м. (Знач.?). *Каряжник* для абзеленения, и большы ня для чаво.

КОСЮНЁК, м. Жеребёнок. *Касюнёк-та* другой масти.

КРЕСА'ТЬ, несов. Высекать огонь.

КРЕСТОВИ'К, м. Дом особой планировки, разделенный внутренними стенами на 4 равные комнаты.

КУДЫ', нареч. Куда. *Куды и ты у грясь-та лезиш, баламутная афца!*

КУЛА'ГА, ж. Каша из ржаной муки с фруктами. *Кулага* – из аржаной муки делали с фруктами.

КУЛАЧКИ', мн. Кулачные бои (?). *Были раньше кулачки', ну и он ка мне там падашол.*

КУРЛЫ'КАТЬ, несов. Квакать.

ЛЕТЯ'ГА, ж. Налим. *В нашей речке фперёт и литьяга вадилась.*

ЛОЖИ'ТЬ, несов. Класть. *В мидавуху заместа сахара мёт ложат.*

ЛОХА'НКА, ж. Большой круглый чугунок. *Лаханка с лапшой на газе стаить, хлеп атрыжай.*

МАГАРА, ж. «Культурная трава – сеянка, просо, из которого получают мелкое пшено». *Накарми их магарай.*

МАЛАХА'Й, м. Ушанка.

МАЛОСЕ'РДНЫЙ, прил. ◇ **Малосердная сестра**. Сестра милосердия. *А маласердныи сестры яво выхажывали.*

МАЛЮ'НЕНЬКИЙ, прил., уменьш.-ласк. Очень маленький, крошечный.

МАНЕ'ЖКА, ж. Манжета, обшлаг.

МАРАКОВА'ТЬ, несов. Думать, понимать.

МАСЛОБО'Й, м. Приспособление для сбивания сливочного масла; маслобойка. *Масла-та тада маслабоем били.*

МАТЕРИА'ЛЬНЫЙ, прил. Промтоварный. У *материальнам* магазине што хош купиш.

МАХО'ТКА, ж. Глиняный горшок. *Пад залафкаммахотка щистая стаить – нада в ней малако слить.*

МЕДОВУ'ХА, ж. Медовая брага. *В мидавуху заместа сахара мёт ложат.*

МЕ'ТА ж. Пометка на брёвнах, которую делают при возведении дома.

МЖИТЬ, несов. Моросить. *Целый день мжыть.*

МИЛЬСАНЕ'Р, м. Милиционер. *Ни днаво мильсанера нет.*

МИР, м. Народ, люди. *В жни'ву фсем мирам ф поли работали.*

МИРСКО'Й, прил. Православный. *Мы мирскии.*

МИТКА'ЛЬНЫЙ, прил. Расшитый (о рубашке для жениха).
Миткальные рубахи насили.

МОГИ'ЛКИ, мн. Кладбище. *Пайду на магилки схажу.*

МОЛЕ'БСТВОВАТЬ, несов. Молиться богу. *Бывала, хадили малепствали.*

МОТОЦИКЛЕ'Т, м. Мотоцикл. *Матацыклетаф у нас многа.*

МОТЫНЯ', ж. Надставка к низу юбки. *Кароткую юпку ни наставиш, матыню ни пришьеш.*

МОЧЛИ'ВЫЙ, прил. Дождливый.

МУРАВЕ'ЛЬ, м. Муравей.

МУСА'К, м. Нож. *Мусак на стале ляжыть.*

МУСЛА'К, м. Бедренная кость.

МУЦИ'НСКИЙ, прил. Мужской.

НАВО'ЙНИК, м. Головной убор замужней женщины; повойник. *На навойники фсё блистёныи блёски.*

НАКЛАДА'ТЬ, несов. Накладывать. *Грибы ис стакушкинакладай, маслицам палей и луцок пареш.*

НЕКУЛЬТИВИ'РОВАННЫЙ, прил. Некультурный. *Ты какой никультивированный!*

ОБА'ПОЛ, нареч. Рядом. *Абапал школы церкафь старая.*

ОБВА'ЛИВАТЬ, несов. Окучивать. *Картошку-та абваливать нада.*

ОБЕ'ДЕНЬКА, ж., уменьш.-ласк. Обедня. *Тада и маладыи к абеденьке хадили.*

ОБЕЗРУ'ЧЕТЬ, сов. Утомиться, устать. *Бабы ф поли весь день работают – ат абизручиют.*

ОБЕЛЁННЫЙ, прил. Побелённый. *Церкафь была абелена, аштукатерена.*

ОБЗЕЛЕНЕ'НИЕ, ср. Озеленение. *Каряжник для абзеленения, и больше ня для чаво.*

ОБЗОЛО'ЧЕННЫЙ, прил. Позолоченный. *Алтарь блистел как абзалоченый.*

ОБРАКОВА'ТЬ, сов. Забраковать. *У мужа не взяли: абракавали.*

ОДЕЖА (оде'жа, одёжа), ж. Одежда. *Ф празник палучь адежа – празницкая. Идёш ф поли – адеваиш зарукавни, штоп адёжу ни портить.*

ОДО'НЬЯ, ж. Укладка снопов хлеба, сена или соломы для хранения. *Патом вывершывають адонью.*

ОСЕНЬЮ', нареч. Осенью. *Бяседу атыграли асинью.*

ОШТУКАТЕ'РЕННЫЙ, прил. Оштукатуренный. *Церкафь была абелена, аштукатерена.*

ПАЛЬТУ'ШКА, ж. 1. Детское пальто. 2. Стёганая ватная куртка.

ПАРИСА'ДНИК, м. Палисадник. *Ф парисадниках сеють мак – розавый, каричневый.*

ПАШЕНИ'ЦА, ж. Пшеница. *Приняси гористь пашаницы.*

ПЕ'НЗИЯ, ж. Пенсия. *Жывём мы харашо, пензию плотють. Пензию-та малую дають. Пензию калхоз мне плоть.*

ПЕ'СИК, м. Висок.

ПЕРЕВЁСЛО, ср. Соломенный жгут для перетяжки снопов. *Снапы вязали перевёслами.*

ПЕРУКУЛЁЗ, м. Туберкулез. *Мучилась я перукулёзам.*

ПЕЧУ'РКА, ж. Углубление, ниша в русской печи для хранения или просушки вещей. *Мы ф пичурке валенки сушили, наски и варишки.*

ПИНЖА'К, м. Пиджак.

ПЛУГАТЬ (удар.?), несов. Очищать от мусора. *Стали плугать хварост.*

ПО БОЖЕСТВУ', нареч. По-божественному, по-церковному. *Боли на бажеству жанели.*

ПОДЖЕРЁЛКИ, мн. Бусы. *Паджырёлки на нивесту красивыи надявали.*

ПОДЗАЛЕ'ТОСЬ, нареч. Позапрошлым летом. *Давно, падзалетась ищё утоп.*

ПОДЗАТЫ'ЛЕНЬ, м. Деталь женского головного убора: полоска ткани, украшенная, расшитая спереди, с бисерными низками сзади; сплетённая из бисера сетка, спускавшаяся с затылка на плечи. *Падзатылень бисерам весь раишыт.*

ПОДКЛА'ДОЧКА, ж. Манжета. *Паткладачка абарвалась.*

ПОДМА'ХИВАТЬ, несов. Подметать. *Поля ни мыла, только надмахнула.*

ПОДПОДО'Л, м. Нижняя часть юбки, платья; подол. *У мене патпадол весь атряпалси.*

ПОДПОЯ'СОК, м. Пояс. *Платя пат патпаясак.*

ПОДПУ'ЗНИК, м. Подпруга.

ПО-КРЕСТЬЯ'НСКОМУ, нареч. По-крестьянски. *Канешна, была труднаи: занимались только па-крістьянскаму.*

ПОМЕРЕ'ТЬ, сов. Умереть. *Плименник, братнин сын, памёр. Мать памирла, а вотчим с йими жывётъ.*

ПОСКО'НЬ, ж. Домотканый холст из конопли (?). *Пасконь патом пруточками шыли: две черныи, две белыи.*

ПОТИРУ'Х, м. Тряпка. *Дай патирух руки вытирить.*

ПРАВНУЧА'ТА, мн. Правнуки. *Эт правнучата маи мальнькии.*

ПРА'ЗДНИЦКИЙ, прил. Праздничный. *Ф празник палучь адежа – празницкая.*

ПРАТИКА'НТ, м. Практикант. *Праतिकанты у нас жыли.*

ПРОЗДРА'ВИТЬ, сов. Поздравить. *Нивестку прыздравлять хадил.*

ПРОЗУМЕ'НТ, м. Блестящая часть отделки покроя или юбки – тесьма, пуговица; позумент. *Были **празументы**, кантики на юбки. Фся рубаха **прызументам** украшына.*

ПРОСНУВА'ТЬСЯ, сов. Просыпаться. *Праснувайся, дочк – скародить будим.*

ПРОХОЖДЕ'НИЕ, ср. Жизнь. *Ф старину **пражаждение** была тяжёлий.*

ПРОШИ'БЕННЫЙ, прил. Ушибленный. *Били как тамя – уха **прашыбена**.*

ПРУТО'ЧКИ, мн. Вид одежды из холстины белыми и черными полосками. *А вбудни надивали саматканыи **пруточки**. Пасконь патом **пруточками** шыли: две черныи, две белыи.*

ПРУТО'ЧНЫЙ, прил. Холстинный с белыми и чёрными полосками. *Штаны из **пруточной** ткани.*

ПРЯ'ДЕВО, ср. Домотканая материя. *Из **прядева** делали рубахи.*

ПРЯМИ'ЗНЫЙ, прил. Стройный, прямой. *Члавек идёт **примизный**, как свеча.*

ПРЯ'ХА, ж. Ручная прялка. *Пряли мы на **пряхи**.*

ПУЗЫ'РЬ, м. Стекло керосиновой лампы. *Ад жару **пузырь** лопнул.*

ПЧЕЛИ'ННИК, м. Пасека. *Ф саду **пчелинник** стайить.*

ПЫЛЬ, ж. Метель, вьюга (?). Снег (?). *И пашили ани вразнату: адин на гарбушку, а другой на трябушку, и адин в ваде, а другой ф **пыле**'замёрзли.*

ПЫЛЮ'ГА, ж. Метель, вьюга. *Гарба ни дашла: паднилась **пылюга**.*

РАЗВЯГА'ТЬСЯ, сов. Размяукаться. *И што ана (кошка) **развяза**'лась?*

РИ'ГА, ж. Большой сарай с печью для сушки снопов и обмолота. *Были **риги** для сена и корма.*

РУШНИ'К, м. Праздничное полотенце. *Шыли рубашки, **рушники**.*

САМОКА'ТКА, ж. Велосипед. *Ванька **самакаткю** купил. **Самакатка** была толька у папа'.*

СБРУЯ (удар.?), ж. Снаряжение, инвентарь. *Усю **збрую** можыи показать.*

СЕЛ'ДЯ'ВКА, ж. Мелкая рыба. *У нас тута **сельдяфки** многа.*

СЕЛ'ДЯ'ВОЧКА, ж., уменьш.-ласк. Мелкая рыба. *Муш принёс **сельдявачки** на уху.*

СКА'ЛКА, ж. Две сошки на дощечке, в которую вставляется веретено. *Матают на **скалки**.*

СКЛАДОВА'ТЬ, несов. Складывать. *Масла в бакланы' **складуим**.*

СКОРО'ДИТЬ, несов. Бороновать (?). *Праснувайся, дочк – скародить будим.*

СКРОЗЬ, ж. Насквозь. *Гуданули **скрось** – аж в землю ушол.*

СКУ'СНЫЙ, прил. Вкусный. *Свой хлеп-та аржаной дабре **скуснай!***

СЛЮНЯ'ВЫЙ, м., в знач. сущ. Ёрш. ***Слюнявый** в рике водитца.*

СТАКУ'ШКА, ж. Небольшая стеклянная банка, чаще поллитровая. *Грибы ис **стакушки** накладай, маслицам палей и луцок пареш.*

ТАДА', нареча. Тогда. *На каламашках **тада** вазили. Масла-та **тада** маслабоем били. **Тада** и маладыи к абеденьке хадили.*

ТАРАТОРОВА'ТЬ, несов. Охотно и много говорить. *Мы **щас таратаравать** будим.*

ТАРАТУ'ШКА, ж. Много и охотно говорящая женщина. *Ана у нас **таратушка** такая.*

ТВЕТО'К, м. Цветок. *На нивесте фсяды дымка и **твяты**, кружава вакрух.*

ТВОРИ'ЛО, ср. Дверь, ведущая в погреб.

ТЕ'ГА, ж. Гусь. ***Тех** таких завут.*

ТЕ'ГА-ТЕ'ГА, межд. Подзывные слова для гусей.

ТЕЛЯ'ЧНЫЙ, прил. ♦ **Телячный угол**. Угол для маленьких телят. *У **тилячный** угал принисли телят.*

ТЕПЕ'РИЧА, нареч. Теперь. *Банка с агурцами взлитела – **тяперича** мужыкам на закуску пайдё.*

ТЕПЛУ'ШКА, ж. Жилет.

ТЁРКА, ж. Стиральная доска. *Раньше на **тёрках** стирали.*

ТИПИ'НКА, ж. Нос. ***Типинка** у няго бальшая.*

ТИ-ТИ, межд. Подзывные слова для кур.

ТИ'ХИЙ, прил. Медленный и густой (о снеге). ***Тихый** снех идёть.*

ТИШКОТА', ж. Теснота.

ТОК, м. Расчищенная площадка для молотбы.

ТРЕБУ'ШКА, ж. Овраг (?). *И паили ани вразнату: адин на гарбушку, а другой на **трябушку**, и адин в ваде, а другой ф пыле' замёрзли.*

ТУ'ТА, нареч. Тут. *Рубашка, а **туда** – поис бухмаратый такой.*

УГАДА'ТЬ, сов. Узнать, опознать.

УЖАХА'ТЬСЯ, несов. Ужасаться, удивляться. ***Што ужахаиси** – ай многа?*

УЖО'ТКО, нареч. Вечером.

УЗДУ'МАТЬСЯ, несов. Вздуматься. ***Уздумалась** яму на бакавини на вильсапеди праехать – ну и чуть кабарошку ни пирламил!*

УЛО'ГИЙ, прил. О калеке.

УНАРЯ'ДНЫЙ, прил. Украшенный, нарядный. *Церкафь как была **унарятана!***

УНИЖЁННЫЙ, прил. Низкий. *Дол – **унижоная** места га на сто дватцать.*

ФАЛДИ'СТЫЙ, прил. Имеющий фалды.

ФА'НТОЧКА, ж. Складки у пояса на шубе, халате. *А мой халат на фантачках.*

ФАТЕ'РА, ж. Квартира. *Или дом дадут, или фатеру.*

ФЕ'РШЕЛ, м. Фельдшер. *Хадила к фершылу фчара.*

ФЛО'ТСКИЙ, прил. Служащий во флоте. *Два сына, и адин в армии – флотский.*

ФРЕ'НЧИК, м. Мужской пиджак. *Френчики раньше только багатыи насили.*

ХВОРО'СТ, м. Хворост. *Стали плугать хварост.*

ХРУКТ, м. Фрукт. *Кулагу из аржаной муки делали с хруктами.*

ЦИ'ПА, ж. Цеп. *Рош малатыли цыпами.*

ША'ШКИ, мн. (Знач.?). *На речкю зимой бегали – шашки, бардухи ганяли.*

ШЕЛО'Н, м. Эшелон. *Их шалонами визли.*

Список литературы

1. Картотека «Словаря воронежских говоров» лаборатории Воронежского лингвокраеведения им. проф. В. И. Собинниковой при кафедре славянской филологии Воронежского госуниверситета.
2. Картотека «Воронежские диалекты» Центра региональных лингвистических исследований при кафедре теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы Воронежского госпедуниверситета.
3. Словарь воронежских говоров / под ред. Г. Ф. Ковалёва. – Воронеж : ИПЦ ВГУ ; Издат. дом ВГУ, 2004-2019-. – Вып. 1-3-.

Карасёва Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, г. Дубай, ОАЭ.

ЗАМЕТКИ О ГОРЕНШТЕЙНЕ

И. Б. Корман
e-mail: ilya13k@mail.ru

Аннотация: в статье раскрываются особенности творческой манеры Ф. Н. Горенштейна: скрытое использование тем и мотивов русской классической литературы (и в то же время полемика с ней), игры с именами и игры с числами, показаны особые черты некоторых положительных героев писателя.

Abstract: the article reveals the features of the creative manner of F. N. Gorenstein: the hidden use of themes and motives of Russian classical literature (and at the same time polemics with it), games with names and games with numbers, shows the special features of some of the positive characters of the writer.

Ключевые слова: жестокий реализм, стремление к неудаче или смерти, игры с числами, литературно ориентированные имена, безгрешные герои, праведники.

Keywords: brutal realism, desire for failure or death, games with numbers, literary oriented names, sinless heroes or righteous people.

Введение. Он был самым, может быть, сильным, самым значительным русским писателем второй половины 20-го века. И при этом: в русскую литературу, построенную почти исключительно на христианстве, на Новом Завете, он вошёл с иудейским, библейским взглядом на мир и на человека в нём. Сочетание необычное, пожалуй – уникальное. В этих заметках мы пытаемся понять природу таланта Горенштейна – которого иногда называли «вторым Достоевским».

Они были первыми. У слова «искупление» есть религиозный оттенок. Поэтому в советской – подцензурной – литературе произведений с таким названием долгое время не было, да и не могло быть. В литературе русской эмиграции такие произведения могли бы появиться, но не появились. То же самое относится и к неподцензурной литературе на территории СССР: могли бы, но не появились (во всяком случае, до шестидесятых годов XX века). Но в шестидесятые годы два «Искупления» были созданы с интервалом года в три – удивительная синхронизация! – двумя московскими писателями (впрочем, совсем не претендовавшими на то, чтобы считаться советскими) – Юлием Даниэлем и Фридрихом Горенштейном. «Искупление» Даниэля было, как известно, переправлено на Запад и опубликовано под псевдонимом. Горенштейновское же «Искупление» долгое время лежало «в столе», и только в 1979-м, когда

автор уже настроился на эмиграцию, появился отрывок в журнале «Время и мы»; книгой же роман был издан в 1984-м Игорем Ефимовым.

Конечно, эти «Искупления» очень разные, и, безусловно, горенштейновское – необычнее и глубже, сильнее (мы сейчас говорим только о русской литературе и потому не рассматриваем, например, «Искупление» Иэна Макьюэна). О даниэлевской вещи можно, пожалуй, с некоторым основанием (или, может, с некоторой натяжкой) сказать: антисоветская. О горенштейновской так не скажешь: она, при всём своём «жестоким реализме» (кто-то скажет: натурализме), словно бы поднята «поверх барьеров» – во многом благодаря еврейской теме, которая куда старше советской власти и поэтому не поддаётся квалификации «советская – антисоветская». Как бы то ни было, оба «Искупления» сильны своей общественной значимостью, и в этом им уступает «Искупление» номер три (т. е., уже не совсем «первое») Руслана Киреева, появившееся в семидесятых, когда антирелигиозные ограничения ослабли – вещь достойная, но слишком ограниченная семейной проблематикой (как бы боящаяся выйти за её рамки). А те «Искупления», что последовали за киреевским, уж тем более не были первыми.

Встреча двух удавов. В альманахе «Метрополь» (1979) помещены два рассказа Фазиля Искандера: «Маленький гигант большого секса» и «Возмездие». В первом речь идёт, среди прочего, о выступлениях в цирке «Шапито» укротительницы удавов Зейнаб с удавом по кличке Султан. В рассказе почти нет упоминаний о кроликах, а об обезьянах – вообще нет, но что касается удава – уже можно различить черты будущей (1982) повести Искандера – «Кролики и удавы» (в которой также действуют и обезьяны). Это с одной стороны. А с другой – в том же альманахе помещена большая повесть Горенштейна «Ступени». Её герой Юрий Дмитриевич, медик, находящийся на грани душевного заболевания, как-то утром вдруг решает отправиться в зоопарк. Там он, в частности, наблюдает обезьян, а затем – кролика с удавом: «Обезьяна держала на весу окровавленную лапу, и служитель с ветеринаром смазывали ей пальцы йодом. Время от времени служитель совал обезьяне в губы папиросу, она затягивалась, как заправский курильщик, пускала дым ноздрями. В соседней клетке сидела вторая обезьяна, сгорбившись и прикрыв морду лапами.

– Тоскует, – сказал служитель. – Укусила подругу и теперь переживает... Совесть мучает <...> Юрий Дмитриевич пошел в другой конец зоопарка, где располагался змеиный террарий. Кормили удава. Живой кролик, упираясь изо всех сил, полз сам к удаву.

– Это удав его гипнотизирует.

– А закрыл бы глаза и в сторону сиганул бы, – сказал какой-то белобрысый парень.

– Ему невыгодно, – сказал Юрий Дмитриевич. – У кролика и удава общая идеология, и это ведет к телесному слиянию... Кролику даже лестно иметь общую идеологию с удавом. Кролик перестает быть кроликом и превращается в удава... За исключением, разумеется, физиологических отходов...».

Общая идеология – важный мотив будущей повести Искандера, отсутствующий, кстати (за отсутствием кроликов), в метрополевском рассказе. Похоже, что эпизод горенштейновских «Ступеней» – посещение героем зоопарка – помог Искандеру написать «Кроликов и удавов».

Конфликт с «Новым миром». Вскоре после публикации (1964) в «Юности» «Дома с башенкой» Горенштейн написал «Зиму 53-го года». Вроде бы типичная «производственная» повесть, но если с этим термином устойчиво соединяется представление о низком художественном уровне, то уровень «Зимы...» явно и безоговорочно высок. Без всякой подготовки – с первых же строк – начинается описание производственного процесса. И что удивительно – нам не скучно! Мы заинтересованно – и даже сочувственно – читаем, как вползает скребок (ковш) в темноту забоя, а потом возвращается, неся руду; как разогретая лебёдка брызгает горячей смазкой.

Казалось бы: как можно не сочувствовать Киму, недавнему студенту, изгнанному из университета, а ныне вкалывающему в шахте – в опасной полузаваленной выработке? Как можно не поддаться строгому, бескомпромиссному реализму автора? Но вот что пишет Григорий Никифорович ([3]): «Писатель Горенштейн увидел труд не с официальной, оптимистической точки зрения, а с трагической — библейской (как проклятие. – И. К.). Мотив Библии как основы мироощущения, появившийся здесь впервые, будет потом пронизывать все творчество Горенштейна. Уже даже по одной этой причине – дегероизации труда простого рабочего человека – повесть «Зима 53-го года» не могла появиться в печати. Характерно, что ее отвергла не цензура, а сама редакция «Нового мира». В сохранившемся протоколе обсуждения повести говорилось: “О печатании повести не может быть и речи не только потому, что она – непроходима. Это еще не вызывает ни симпатии, ни сочувствия к авторскому видению мира. Шахта, на которой работают вольные люди, изображена куда страшнее, чем лагеря; труд представлен как проклятие; поведение героя — чистая патология...”».

Патология поведения и поступков. К ущербу и смерти. Упрёк в патологии, высказанный Горенштейну редакцией «Нового мира», возник не на пустом месте: поведение Кима зачастую действительно трудно объяснить – *рационально* объяснить. Приведём четыре примера.

- Ким рассказывает Феде о своём исключении из университета: «– Меня из университета выперли, <...> – во время собрания я вышел покаяться и вдруг произнес: «На каких помойках товарищ Тарасенко

собирает эти сведения...» У меня была готова совсем другая фраза... *Я даже не знаю, откуда эта взялась...* Мы с другом готовили всю ночь мое выступление, репетировали... Думали, в худшем случае строгий выговор... И вдруг эта непредусмотренная фраза, она все погубила...».

А вот ещё более яркий случай:

«Впереди был железнодорожный переезд, и возле него стояло двое парней <...>.

– Ребята, – сказал Ким, – как пройти к Дому культуры?

– Мы сами туда, – сказал парень в меховой куртке, – двинули вместе... Они пересекли железнодорожные пути и спустились с пригорка *на темную улицу, освещенную лишь в конце отблеском фонарей* (то есть, эти двое привели Кима в такое место, где им удобнее грабить – *И.К.*).

– Слушай, друг, – сказал парень в меховой куртке, – займи червонец, выручи.

– Вот, – сказал Ким, вынимая пачку денег, – разменять надо.

– Слушай, друг, давай по-честному, – сказала меховая куртка, – половину тебе, половину мне...

– Давай, – *обрадовался почему-то Ким*. Меховая куртка взяла деньги и начала делить.

– А часов у тебя нет? – деловито спросил парень с инженерской кокардой.

– Есть, – *весело сказал Ким*, – вот на ноге. Он приподнял штанину, глянул на парней. Лица у них были серьезные. Парень с кокардой взял Кима за левую кисть, пощупал.

– Ладно, – сказала меховая куртка, – ты, друг, сейчас налево сверни, два шага – и Дом культуры. – Пачка денег из рук его исчезла.

– Всего, – сказал Ким.

– Ты по тропинке иди, – крикнула вслед меховая куртка, – там сбоку проволока колючая, не напорись.

Ким пошел, испытывая некоторое недоумение <...>».

● «Он обхватил себя руками, сжимая все сильнее, так что пальцы правой руки упирались в левую лопатку, а пальцы левой в правую. Дыхание его стало частым, сердце сильно билось под локтем. Вдруг ему захотелось сейчас же увидеть лицо Кати (спящей в соседней комнате – *И.К.*). От мысли этой он сел, посидел немного, испуганно вздрагивая, собрал силы и, до боли сжав руками плечи, опрокинул себя на спину. *Однако именно в это мгновение, прижатый спиной к постели, он понял, что обязательно встанет и пойдет смотреть Катю, хоть отчетливо, как никогда ясно понимал всю нелепость, весь ужас подобного поступка.*

● «Ким пошел, разглядывая штрек, ужасно боясь пропустить гезенок [лаз], и, увидев отверстие, обрадовался. Он заглянул в темный лаз, вдохнул сырость и ясно, отчетливо понял, что лезть туда нельзя. Однако именно

из-за этой ясной отчетливости он одновременно понял, что обязательно сейчас полезет. Ким опустил внутрь ноги, нащупал скользкие горизонтальные стойки, уперся плечами в кварцит».

[Иными словами, Ким начинает процесс пассивного самоубийства: он возвращается туда, где уже был близок к смерти. Он даёт смерти новый шанс, и на сей раз смерть умело этим шансом пользуется: Ким задыхается от газа, выделяемого при взрывных работах].

По поводу последнего, четвёртого пункта приведём цитату из русской Википедии: «**Влечение к смерти, инстинкт смерти**<...> — понятие психоанализа, открытое как феномен Сабиной Шпильрейн и введённое в оборот Зигмундом Фрейдом<...> Толчком к развитию этой концепции влечения к смерти послужили: сама Сабина Шпильрейн, Альфред Адлер, Вильгельм Штекель, Карл Густав Юнг. Однако заслугой Фрейда является то, что он сумел объединить эти разрозненные взгляды в одну связную теорию. Основные положения ... теории были сформулированы в работе «По ту сторону принципа удовольствия» (1920)».

А чтобы подключить к нашим рассуждениям и первые три пункта, ослабим фрейдовскую терминологию, и вместо влечения именно к *смерти* будем говорить о влечении к *ущербу, неудаче, поражению* (при таком подходе можно, например, *смерть* рассматривать как частный случай *поражения*). Так что: если считать кимовское влечение к неудаче и поражению *патологией*, то позиция редакции «Нового мира» становится более понятной (оставаясь ошибочной и несправедливой).

Ближе к делу. Теперь, после этих несколько отвлечённых разговоров, попробуем ближе присмотреться к некоторым «простым» вещам Горенштейна. Начнём с «Басни в прозе» – таков жанровый подзаголовок этой вещи, а называется она: «Философский крючок в гречневой каше». Вещь небольшая, написана в несколько юмористическом ключе и вроде бы непритязательная. Работница прачечной зашла в столовую перекусить и в гречневой каше (гарнире к биточкам) обнаружила нечто постороннее. «То было худшее из всего, что можно было придумать для пищевода в случае заглатывания. То есть рыболовный крючок с тремя остро отточенными кривыми зубьями и одновременно маленький, скользкий и коварный по форме».

Зададимся вопросом: почему крючок назван философским? Ответ найти, казалось бы, несложно: потому что обнаружение крючка заставило приёмщицу белья Тосю предаться «философским» размышлениям о смысле жизни (или об отсутствии такового).

Так. Но такой «несложно найденный» ответ не будет полным. Дело в том, что крючок, обнаруженный в каше (а точнее – уже во рту) – рыболовный. На него должна бы ловиться рыба, а поймался – чуть не поймался – человек. «Идите за Мною, и Я сделаю вас ловцами человеков»,

– сказал Иисус *рыбакам*. Работники столовой допустили попадание крючка в кашу, и тем самым становятся достойными звания «ловцы человеков», а крючок становится достойным звания «философского». При этом высокий смысл изречения Иисуса становится неуместным и даже, пожалуй, смешным. Но так и было задумано: христианские идеи и образы часто подвергаются у Горенштейна пародийному переосмыслению, оспариваются, опровергаются. Так, в «Притче о богатом юноше» (1988) присутствует описание, довольно подробное и без тени улыбки, очередного «производственного процесса»: производства швейных игл, причём особое внимание уделяется прочистке ушек, удалению заусенцев – снижающая «материализация» евангельского изречения «удобнее верблюду пройти сквозь игольные уши, нежели богатому войти в Царство Божие». Своеобразный горенштейновский юмор, проявившийся ещё в «Философском крючке...», не противоречит, как видим, «жестокому реализму».

Некоторые элементы «Философского крючка...» (1969) перешли в повесть «Яков Каша» (1981), написанную уже в Западном Берлине. Так, фамилия главного героя – Каша – явно перешла из басни. И ещё: если в басне в гречневой каше обнаруживается крючок, то в повести – пуля. Но вообще, повесть заслуживает более обстоятельного разговора, к чему мы и переходим.

Это неочевидно, но повесть написана под влиянием одного мотива из «Отцов и детей» Тургенева. Там Базаров возражает Павлу Петровичу, желающему найти «хоть одно постановление в современном нашем быту, в семейном или общественном, которое бы не вызывало полного и беспощадного отрицания».

«– Семья, наконец, семья, так, как она существует у наших крестьян! – закричал Павел Петрович.

– И этот вопрос, я полагаю, лучше для вас же самих не разбирать в подробности. Вы, чай, слыхали о снохачах?»

Снохачество (сожительство отца с женой сына) долгое время было на Руси распространённым социальным явлением. (Сын, например, уходил с артелью на заработки, оставляя молодую жену в одной избе с отцом). К советскому периоду оно, кажется, сошло на нет. Но вот в повести Горенштейна для него как бы нарочно создаются условия: Полина, жена Якова, погибла, попав под трактор; сын Емельян приводит в хату Анюту, невесту (вскоре ставшую женой). «Глянул на нее Яков, и, может, оттого, что вечер был теплый, шелестела листва вишневого дерева под окном, на душе было мирно и ясно, может, от всего этого сердце подсказало дикую мысль: «Это Полина». «Да какая же это Полина, – сам себе мысленно возражает Яков, – Полину давно уже схоронили». – «Нет, – опять твердит сердце, – это не та Полина, что под трактор попала, а та, которую ты в 32-м

году на мосту встретил возле водяной мельницы». Пригляделся. И верно, на молодую Полину похожа. Лицо ее, фигура ее, и глаза синим обжигают. Чертовщина какая-то, для атеиста и члена партии не подходящая». А к тому же – вскоре сын уезжает на армейскую службу в Биробиджан (из-за чего впоследствии «...сильно изменился Яков. Пить начал и по антисемитской части преуспевать, подобно многим несчастным людям.

– Жида мне в Биробиджане сына моего испортили, Омелю...»).

Но это потом, а пока что – Емельян далеко, а Яков и Анюта живут в одной хате, и их влечёт друг к другу. И хотя это взаимовлечение не воплощается в физической близости, ревнивый Емельян уверен, что снохачество имеет место. Поэтому после армии он увозит жену в Москву (но и этим не может спасти свой брак). Таким образом, то, что у Тургенева лишь упоминается, у Горенштейна вырастает в существенный сюжетный двигатель.

Но Тургенев – не единственный литературный источник «Якова Каши». Вчитаемся внимательно в первый эпизод на мосту: эпизод знакомства Якова с Полиной. Итак, апрель 1932-го, голодного года. Яков стоит на мосту, что возле водяной мельницы, и ест «кусочек липкого коммунарского хлеба». «Подошла драная старуха, поклонилась, попросила хлебца Христом Богом...». Яков отказывает в подаении. Между ним и старухой происходит краткий разговор, после которого старуха «поклонилась Якову и пошла по мосту на другой берег... Яков от нечего делать посмотрел ей вслед и увидел...» Ну-ка, читатель, угадывайте: что увидел Яков? Может быть, увидел продолжающую удаляться старуху? Или же увидел, как старуха, уже перейдя на другой берег, просит подаения у какого-то встречного?

А вот и нет! Старуху он вообще не увидел. Вместо старухи «увидел молодую нищенку, тоже бледную и драную» – начинается очередное проявление фантастики. «Развелось их, – сердито подумал Яков, – только от одной отвязался...» И эта молодая нищенка приближается к Якову. Итак, там, где должна бы быть старуха, оказывается молодуха – и идёт в направлении, обратном тому, которым шла старуха. Иными словами, *старуха превратилась в молодуху, а удаление сменилось приближением!*

Много-много лет спустя, на том же мосту встречает Яков ту же старуху, ничуть не постаревшую, больше того – с молодыми теперь зубами. Уже ясно нам (но ещё не Якову), что старуха эта – ведьма. Затем следует посещение Яковым церкви, в первый и последний раз в его несчастливой жизни. Но! У Якова с собой корзинка с *тремя* бутылками шампанского – подарок щедрого москвича в кафе «Троянда». Число *три* есть коэффициент, уравнивающий *однократное* посещение церкви Яковым с *тремякратным* её посещением Хомой Брутом. Ибо Яков Каша есть Хома Брут; «бородатые сионисты», которым – в представлении Якова – молятся в церкви, суть

чудовища, желающие обнаружить Хому; а старуха есть ведьма-панночка: «Живые зубы, на вставные не похожи... Лет семьдесят старухе, а зубы как у Полины и Анюты в двадцать лет. И полезла в голову чертовщина, что женат он был на ведьме... Слушал антирелигиозные лекции, слушал политруков в армии, изучал партминимум, а нечистая сила свое взяла... Обидно...».

В таком случае, щедрый москвич в «Троянде», которому Яков целый день рассказывает свою жизнь (и тем самым *делается ему видимым*) – это Вий. (И в то же время москвич явно несёт в себе реальные, биографические черты самого писателя Горенштейна.) А мотив долгого выслушивания чужой жизни – и, тем самым, её воссоздания для читателя – станет ведущим творческим принципом в «Попутчиках» (1985).

Помимо двух литературных источников – «Отцов и детей» и «Вия» – обнаруживается в повести ещё один, более древний источник. Яков Каша отвечал за размещение (и обновление, с учётом происходящих в верхах перемен) на фасаде дома культуры портретов членов Политбюро в полном составе. И вот однажды он допустил ошибку: разместил два портрета одного и того же члена – в относительно молодом возрасте и в пожилом. Ошибку обнаружил местный комсомолец Шепетилов.

«– Так я же не знал, что так положено.

– Как положено?

– Два портрета вешать товарища..., – и назвал ветерана политбюро, – третий слева от Генерального висит и еще раз пятый справа... Только один портрет периода исторического пленума ЦК в октябре 1946 года, а второй портрет периода подготовки XXV съезда партии.

Глянули повнимательней. Действительно, висят два портрета одного и того же знаменитого и уважаемого партийного лица. Близнецов в политбюро повесили. Три дня висели близнецы среди портретов членов политбюро и никто не заметил, кроме Славы Шепетилова». Попробуем разобраться. В октябре 1946-го никакого пленума ЦК не было. В повести попросту допущена ошибка: переставлены местами две последние цифры года. А вот в октябре 1964-го пленум ЦК был, и его действительно потом называли «историческим», ибо он «покончил с волюнтаризмом» Н. С. Хрущёва. Две занимаемые Хрущёвым высокие должности достались Л. И. Брежневу (партийная) и А. Н. Косыгину (правительственная). И вот в середине семидесятых – «в период подготовки XXV съезда партии» – и разместил Яков Каша на фасаде дома культуры *два* портрета Косыгина. Как бы предугадывая подобные ошибки, писал евангелист Марк: «Если царство разделится само в себе (*два* портрета одного правителя как раз и означают *разделение*. – *И. К.*), не может устоять царство то; и если дом разделится сам в себе, не может существовать дом тот». И действительно: после обнаружения ошибки неприятности и беды постигают – не «царство», правда, а Якова. Сначала по партийной линии, а

потом и более серьёзные – по семейной: приходит от Анюты телеграмма о гибели её сына – Игоряхи, Якова внука.

О числе 2. От двух портретов Косыгина нетрудно перейти к литературной роли числа 2 вообще (и далее – числа 4, ибо $4 = 2 \times 2$). «Рифмующиеся события» (термин Е.Завьяловой в [4]), двойственность – удвоение – аналогия – отражение – эхо ... Немало можно придумать близких по смыслу определений или описаний, связанных с числом *два*. Математик Прорезинер из пьесы «Волемир» – не предшественник ли математика Аркадия Лукьяновича Сорокопута из «Кучи»? В том же «Волемире» фотограф – раз; в «Зиме 53-го года» фотограф (снимающий гробы и похороны) – два; в «Фотографии» фотокорреспондент – три, его помощник – четыре (все *четверо* почему-то не имеют имён – в отличие от *двух* вышеназванных математиков). В «Притче о болезни духа» (входящей в «Псалом») семья Кухаренко – отец, мать и *двое* детей – во время прогулки по лесу видит змея, угревшегося на солнце. *Двое* (дочь и отец) убивают змея (выполняя, тем самым, как завет белорусского поверья: «Пока белорус не убьёт змея, не настоящий он белорус, так народ наш считает... Возьми, Ниночка, камень, подойди и убей змея», так и библейское проклятие, изречённое Господом Богом: «проклят ты пред всеми скотами и пред всеми зверями полевыми <...> И вражду положу между тобою и между женою, и между семенем твоим и семенем ее; оно будет поражать тебя в голову, а ты будешь жалить его в пяту»).

«Но не видели они, что еще *две* змеи, большая и малая, наблюдают холодными, ненавидящими глазами (каждая – *двумя* глазами – *И.К.*) за счастливой семьей из кустов». А на *другой* день, во время завтрака, приходят *двое* и арестовывают отца. (Надо ли понимать так, что *две* вчерашние змеи превратились в сегодняшних арестовывающих? Если да, то следует это превращение добавить в раздел: «**Фантастика**»). В тот же день в семье его знакомых арестовывают *обоих* родителей, а *двух* детей отправляют в Дом ребёнка. *Две* медведицы, вышедшие из чащи, предотвращают насилие Павлова над Руфью, приёмной дочерью Дана, Антихриста (*аналогия* с библейским эпизодом с участием пророка Елисея). *Двух* гомункулусов выращивает в колбе Савелий.

В «Мухе у капли чая» *две* головы Аптова: реальная – и в виде набалдашника трости (в повести вообще много интересных и неожиданных удвоений, см.[4]).

В «Якове Каше» *две* молодухи «арестовали» Валерку Товстых: «Вдруг через час примерно свист с улицы. Как встрепетается Игоряха, как вскочит, засиял весь и выбежал. Узнал Валеркин свист. Валерка у забора с чемоданом стоит, а рядом с ним *две* молодухи.

– Вот, – говорит Валерка, – арестовали они меня на станции, назад привели. А молодухи: ха-ха-ха, – смеются *дуэтом*».

Много удвоений в «Чок-Чок», начиная с названия.

- *Два* поединка взглядов. Первый, ещё детский: «– Врешь, сердись, – и своими смеющимися голубыми глазами поймала, приклеила сережины темные, сердито-печальные. Так боролись они взглядами, и Бэлочкин, игриво-веселый, победил, покорив Сережин, сердито-тоскливый». Второй, взрослый: «– Нет, сердись... Посмотри, посмотри... Посмотри! – вдруг приказала она негромко, но властно. Он подчинился, глянул своими темными в ее светло-карие. Надсадно ныло под сердцем, давило и теснило. Он хотел отвести глаза, однако не посмел, подчиняясь властному взгляду Каролины».

- *Два* символических гвоздя вбиваются – каждый в свой черёд – в темя Серёжи.

- Серёжа *дважды* повреждает правую ногу. Первый раз – *перед близостью* с Кирой, доставая для неё лилию из воды; второй – *после близости* с Валентиной Степановной, выпрыгнув из окна её квартиры на третьем этаже.

- В разговоре непонимающий Серёжа *дважды* спрашивает Алёшу: «При чём тут Сильва?»

- *Две* попытки самоубийства Серёжи: в первый раз выпита бутылка чернил, во второй – бутылка йода.

- *Дважды* Серёжа приходит к зданию хореографического училища, чтобы встретить Каролину... и т.д.

Особую группу составляют слова (или сочетания из *двух* слов), которые в *двух* языках – чешском и русском – звучат одинаково, а означают разное: ласка (любовь), питомец (дурак), правда баран (натуральная цигейка), красный живот (красивая, счастливая жизнь).

В «Притче о богатом юноше» *двое*, Егор и его отец Лазарь Иванович, плывя на пароме по озеру, слушают пение (на пароме же) *двух* слепцов – видимо, брата и сестры. Стало быть, имеем *два* случая родства: «вертикальное» (отец-сын) и «горизонтальное» (брат-сестра). А в более ранней «Улице Красных Зорь» находим целых три пары «горизонтального родства» (правда, выраженного не столь явно): сестринская пара (Ульяна и Вера Зотовы), братская (Мендель и Иосиф Пейсехманы) и смешанная (Анатолий и Раиса Мамонтовы).

Обувной сюрреализм и число 4. Вчитываясь в «Чок-Чок», мы находим в романе какие-то странные глубины. Вот, например, Каролина Клусакова – чешка и либералка («прогрессивная идиотка, любящая поговорить о либерализме»). Но это сочетание, чешка и либералка, заставляет предположить, что действие будет доведено до «Пражской весны», до 1968 года. На самом деле – ничего подобного.

Это во-первых. Во-вторых, Каролина – балерина, и читатель может предположить, что слово «чешка» появится во множественном числе и

будет означать лёгкую танцевальную обувь. И опять – ничего подобного. Но эти два ожидания, либеральное и обувное, несмотря на свою необоснованность и, может быть, нелепость, почти неизбежно будут возникать у читателя, и ему придётся от них отмахиваться, отбрасывать их от себя.

Поразительно, но мотив отбрасывания – и именно отбрасывания *женской обуви* – реализован в тексте! «Вдруг, не прерывая разговора, мужчина схватил лежавшую на скамейке обувную коробку и сильно по дуге метнул ее на газон. Коробка раскрылась в воздухе, и женские босоножки белого цвета шлепнулись на траву, поодаль один от другого. Он и она продолжали шевелить губами, но малыш тотчас слез со скамейки, заковылял медвежонком к газону, поднял один босоножек и, деловито пыхтя, принес, положил на скамейку. Затем малыш трудолюбиво принес и второй босоножек, принес по частям картонную коробку ... Сережа так загляделся на этот бытовой, семейный сюрреализм, что пропустил момент окончания репетиции».

Малыш, таким образом, «сделал четыре ходки». Число 4 активно присутствует в тексте. Например, имеется много *четырёхсложных* слов: Каролина – Клусакова – балерина – босоножек – сюрреализм – напояешь («– Ты меня напояешь чаем?» – вопрос состоит из *четырёх* слов) – гинеколог – Суковатых – Сатановский – Валентина – Метелица – Обрезанцев – Харохорин – Коровенков – Кашеваров... «– ... Я позвоню тебе в *четверг*. Когда тебе удобно? <...> Я позвоню в *четыре*. Дай мне бумагу, я себе записываю: в *четверг* в *четыре* позвонить Серёже миленькому, – и оглушила поцелуем в губы». В письме Каролины Серёже – *четыре* фразы. Для признания в нелюбви вполне достаточно.

Легенда о христианских бедах 4-го (опять это число!) века. «Муху у капли чая» можно считать притчей, содержащей внутри себя легенду. Главный герой притчи, как ему и подобает, не имеет имени, он именуется просто «Человек» – с большой буквы. Впрочем, действие притчи разворачивается в Москве, вполне узнаваемой: «– Дым? – переспросила она. – Ах, дым... Ничего страшного, это горят леса Подмосковья. Грандиозные пожары, ведь два месяца не было дождя. Здесь, в центре, на улице Горького, тоже дым...». Главной ценностью притчи, её драгоценным содержимым является внутренняя легенда о событиях 4-го века в Византии. Легенда с элементами фантастики – вроде, например, молитвы, превращающей женщин в овец. Но ещё до начала изложения легенды текст испытывает её воздействие: происходят события, нуждающиеся в специальном «научном» объяснении («среди январского неба по-майски сверкнула молния и покатился гром»). А уж после изложения легенды события становятся и вовсе необъяснимыми («занавеска, которую он задернул перед сном, была отдернута. Окно, которое он запер, ибо был

дождь, распахнуто настежь»), и даже совершенно откровенно фантастичными: «Человек остановил поток воды, льющейся из крана (именно под звуки льющейся воды привиделась – приснилась? примерещилась? – Человеку легенда о Византии четвёртого века. – И. К.), и посмотрел в окно. Горела обычная московская утренняя заря. Все исчезло, но золотистые глаза рыжей овечки остались по эту сторону стекла, разделяющего четвертый и двадцатый века, как крупницы золота после того, как промыта и отброшена в отвал горная порода бытия. И Человек бережно завернул эти золотистые овечьи глаза в тряпочку, которую спрятал у себя на груди». Внутри легенды обнаруживается и играет существенную роль тема скотоложства. Вообще у Горенштейна тема различного рода уклонений от «естественной» сексуальной жизни прослеживается в различных произведениях, и особенно – в «философско-эротическом» романе «Чок-Чок». В той же «Мухе у капли чая» говорится о гомосексуальных наклонностях психиатра Аптова. (Кроме того, Аптов работает в особой клинике, все пациенты которой – больные с разного рода половыми извращениями). Тем не менее, скотоложство – это нечто особенное, и мировая литература нового времени остерегается напрямую говорить на эту скользкую тему, в крайнем случае заводя разговор на схожую: нападение самца животного (или птицы) на женщину (или на её труп). Вот «Старуха Изергиль» М.Горького: «Однажды, во время пира, одну из них, черноволосую и нежную, как ночь, унес орел, спустившись с неба <...> Но через двадцать лет она сама пришла, измученная, иссохшая, а с нею был юноша, красивый и сильный, как сама она двадцать лет назад. И, когда ее спросили, где была она, она рассказала, что орел унес ее в горы и жил с нею там, как с женой. Вот его сын, а отца нет уже...».

Вот «Локис» Проспера Мериме, вот «Заколоченное окно» и «Глаза пантеры» Амброза Бирса. Пожалуй, только Фолкнер в «Деревушке», в Книге третьей – «Долгое лето» – сумел рассказать именно о скотоложстве. Но у Горенштейна особенностью подачи темы скотоложства является, в отличие от названных писателей (говорящих, к тому же, – кроме Фолкнера – немного о другом), её увязка с темой христианской – *темой пастыря и его овец*. Можно сказать несколько иначе: христианская тема «*Пастырь и его овцы*» решительно и грубо переосмысливается – и становится скотоложской.

Это может показаться странным и даже невероятным, но как раз в теме скотоложства – и вокруг неё – обнаруживается значительное сходство между Горенштейном и Достоевским. Так, есть сходство между князем Мышкиным и молодым пастухом. Оба – истинные, убеждённые христиане. Оба – носители красоты (Мышкин – душевной, пастух – телесной). Оба страдают эпилепсией. Оба страдают двумя роковыми влюблённостями: Мышкин – в Настасью Филипповну и в Аглаю, пастух – в «Ариадну, жену

старосты, богатую и страстную любовницу пастуха» (обращённую в большую красивую белую овцу) и в Деметру (обращённую в маленькую рыжеватую овечку). И если «Ариадна прежде, будучи женщиной и обладая острым умом, часто беседовала с любовником о христианстве» (то есть её прототип – Настасья Филипповна), то, стало быть, прототип Деметры – Аглая? или как? И есть ещё один аргумент в пользу типологической схожести князя Мышкина и пастуха: оба характеризуются редким у Горенштейна и характерным словом «беснование». В «Мухе у капли чая» легенда заканчивается оживлением овечки Деметры и обретением ею глаз (сохранённых, как мы помним, Человеком): «Мигом покроется овца вновь мягкой шерстью и увидит его и скажет:

– Вот он, суженый мой. Пятнадцать веков я сидела у могилы твоей, где ты лежал удушенный, растерзанный на части за грехи твои и за *беснование* твое. Но разверзлась темница твоя, могила твоя, и пришел наш час. Вот солнце вечное, неподвижное горит над нами в зените...». (Тут, конечно, иной читатель встрепетается и укажет на ошибку: действие легенды происходит в четвёртом веке, да плюс пятнадцать – получаем девятнадцатый век, а должны бы получить двадцатый. Что ж, верно. Но согласитесь, читатель, что от овечки нельзя требовать знания арифметики.

Другой продвинутый читатель укажет на другую ошибку: Деметра обозналась, приняв Человека – *реального* москвича 20-го века – за византийского пастуха 4-го века, «когда-то любившего её» – пастуха *из легенды*. Что ж, и второй читатель тоже прав. Но в этом и состоит задача числа 2: обеспечивать перекличку событий и ситуаций, взаимопроницаемость легенды и реальности). В пьесе «Споры о Достоевском» слово «беснование» встречается в речах Эдемского о Мышкине:

- «Все сводится к соединению несовместимого, то есть к убудочности и *беснованию*... В частности, образ Мышкина — это образ тихого *беснования*...»

- «М о н ц е в и ч С неопровержимой силой эстетической логики показал он крушение миссии Мышкина-Христа, который не высвободил красоту из-под власти денег, не спас Настасью Филипповну, не удержал от нравственного падения Аглаю, не просветил темную душу Рогожина <...> Не вынул из его руки ножа убийцы.

- Э д е м с к и й. Точно таким же провалом оканчивается и последующее явление князя Мышкина народу, хоть костюмированное в средневековое одеяние и перенесенное в Испанию... Не в небесной любви, а в тихом земном своем *бесновании* целует князь Мышкин Великого Инквизитора в ответ на его атеистические проповеди... Ибо князь Мышкин, князь Христос, весьма близок Ставрогину и Раскольникову. Для него превыше всего не любовь, а свобода».

● «Неспособность к соединению, к цельности. Под ликом любви все та же алчная свобода индивидуалиста. Идеал Содомский... Все то же *беснование*». (Впрочем, слово «беснование» встречается и в пьесе «На крестцах». Но это – совсем другое дело, ибо люди эпохи Ивана Грозного верят в бесов, и их, людей, беснование – истинное, религиозное. А люди двадцатого века, герои «Мухи у капли чая», в бесов не верят, и потому беснование их – светское, не настоящее). Короче говоря, надо признать, что направленность «Мухи у капли чая» – антихристианская (как, впрочем, и антиязыческая). И косвенно – проиудейская («*сверкающие сапфирами песни из Исайи*»). И не забудем, что бывшая жена Человека уезжает «из страны навсегда с новым мужем еврейского происхождения»). **В полёте.** Кажется, нет ничего странного, что в повести, в названии которой присутствует муха, будет много говориться о полётах – насекомых и, может быть, не только их. Странного нет, но к этим полётам – если они действительно имеют место – хотелось бы присмотреться повнимательней.

● «Оторвавшись от лакомой капли, муха начала кружить в кухонной духоте»;

● «Пьяный боролся со своей лысой головой, однако, когда автобус встряхивало, окончательно терял над ней власть, и лысина *билась о стекло, как муха*»;

● «Как всегда, осенью появились полчища мух, жирных, тяжелых, носящихся по комнате и пулями бьющих в стекло»;

● «Так беседовал он (сам с собой – *И.К.*), идя полуденной, обдуваемой свежим ветром столицей, как вдруг неизвестная муха пулей влетела в его открытый рот, и он ее мигом проглотил, от неожиданности не успев выплюнуть». (В этом пункте слово «пулей» соотносится со словом «пулями» в предыдущем. Отметим ещё, что выражение «неизвестная муха» – платоновское по стилю);

● «Была изображена дикая скалистая местность. *Высокие орлиные места*. Камни. Мускулистый, в одеянии античных времен мужчина стоял, крепко упираясь ногами, в боевой позе гладиатора, сжимая длинный острый нож. Чуть выше его, тоже в боевой позе, приготовилось к прыжку существо, которое можно было бы назвать женщиной, если б вместо рук у нее не было *широко распростертых орлиных крыльев*... А вокруг – *другие орлы, обычные орлы*... однако они заняты своими делами. *Кружат, чистят перья*...»;

● «Нет боли сильнее сердечной. Я испытал всякую боль. На фронте был *четыре раза* ранен. *Два раза* тяжело (Снова вторжение арифметики в текст – *И.К.*)... Я в авиации был. Потерял управление, упал».

● При покупке груш: «Второй рукой она отгоняла ос, стайей носящихся вокруг и садящихся на груши. <...> «– Что, засмеялась баба, –

уже укусила? Она сказала так, словно была хозяйкой не только груш, но и ос, и гордилась их ловкостью и умением...».

Фантастика. Её у Горенштейна много, и она двух разных типов (тяготеет к двум противоположным полюсам): религиозная и светская («естественно-научная»). Так, христианская (!) молитва, обращающая женщин в овец («Но не Бог, а диавол был хозяином той молитвы»), есть фантастика религиозная; а запёртое окно, потом оказавшееся распахнутым – фантастика светская. (В таком случае, появление «по эту сторону стекла» золотистых глаз рыжей овечки есть, похоже, фантастика промежуточная, срединная – полурелигиозная и полусветская). А оживление овечки Деметры и обретение ею дара речи, да ещё и возвышенной – тоже, конечно, *светская* фантастика (однако имеющая прототипом *библейский* эпизод с Валаамовой ослицей).

Естественно, много религиозной фантастики обнаруживается в «Псалме» – ведь там действует посланец Господа: Дан, Антихрист. Но в романе есть место и для светской фантастики: когда к Савелию, проводящему эксперимент по выращиванию гомункулов (квазирелигиозная фантастика), приходит Руфина-пророчица, приёмная дочь Антихриста, «безумие подняло Савелия... и понесло с распростертыми руками навстречу женщине. Однако в тесной комнате, уставленной колбами и пробирками, он зацепился ногой за какой-то предмет, *который потом не мог обнаружить* (а вот это уже светская фантастика. – И. К.) и упал, сильно ударившись коленом. Руфина засмеялась, провела сладкой ручкой своей по волосам его... и вышла».

В романе «Место» герой слышит голос, хотя говорящего не видно: «– Беги на шоссе, – сказал чей-то голос у меня за спиной, – они там... Беги быстрее, они могут уехать...».

Я вздрогнул и обернулся... Никого... Мела поземка... Начинало смеркаться... Не раздумывая и не анализируя, я побежал изо всех сил. Оледеневшее шоссе было пустынно, но вдали действительно мигал красный сигнальный огонек. Самосвал только лишь тронулся и осторожно буксовал, выбираясь на проезжую часть, так что у меня еще оставалась надежда его догнать».

Своеобразный голос слышится в «Притче о богатом юноше»:

«– Поздно уже, Егор Лазаревич, – сказала Катя, — домой пора.

И тогда Егор взял ее за обе руки, а она смотрела на него, запрокинув светло-русую голову, ждала от него первого поцелуя. Егор вдохнул ночной сырой воздух, как для храбрости опрокидывают в горло стакан водки, но поперхнулся, задохнулся с непривычки, и в тот момент откуда-то из темноты, то ли из ближних кустов, то ли с дальнего бледно-зеленого горизонта, кто-то громко, дико, захлеб захохотал».

В повести «Яков Каша» сын Якова Емельян приводит в хату Анюту, невесту свою. И вот что интересно и странно: Яков не спрашивает ни Анюту, ни Емельяна, ни себя самого: из какой Анюта деревни, кто её родители, живы ли, есть ли у неё братья-сёстры... Это теперь мы такие умные и понимаем, что Анюта есть очередная инкарнация той ведьмы на мосту, старухи-нищенки, но тогда, внутри повести, при первом прочтении – такое странное поведение Якова (а также Емельяна и Анюты, ничего Якову не объясняющих) не может выглядеть иначе, чем необъяснимая странность, или попросту – фантастика (или того хуже – недоработка автора).

Куда глаза глядят. Жестокий реализм Горенштейна не проходит мимо телесных увечий, ран, драк, избиений и прочих преступлений против тела. Приведём примеры.

«Дом с башенкой»:

- «Он стал в очередь за шинелью с подколотым пустым рукавом».
- «Потом появился дядя и рядом с ним какой-то инвалид. Инвалид был в морском бушлате и черной морской ушанке. Вместо руки у него был пустой, плоский рукав, а вместо ноги постукивал протез».

«Искра»:

- «Гость этот, по фамилии Склют, был мужчина лет шестидесяти, - грузный, тяжелый, одноногий, опирающийся на палку и стучащий протезом». «Попутчики»:

- хромота Александра Чубинца – существенный, больше того: *несущий* элемент сюжета;

- «Это была палка, с которой обычно ходят хромые. И действительно, видимый во тьме силуэт попутчика был скособочен. Так сидят калеки. Левая нога торчала, неестественно вытянутая. Значит, хромой»;

- «Григорий Чубинец был однорукий красноармеец, инвалид Гражданской войны»;

- Артист Пастернаков обжёг руку до кости о тлеющий труп сожжённого еврея (или еврейки).

- «Он спрятал наган в кобуру, схватил одну из бутылок и нервно, сильным ударом ладони по днищу пытался выбить пробку... Бутылка тут же взорвалась у него в руках. Острые зеленоватые осколки толстого стекла глубоко пронзили обе ладони, обильно полилась на стол и на пол кровь...»

В особую группу (по выразительности) мы бы объединили неприятности с глазами.

- На глаза покушаются.

«Бердичев»: *Входит Рузя и ведет Милю, который держится обеими руками за глаз.*

Рузя. Сволочь этот Толя, ударил Милю в глаз...;

«Ступени»:

«— Тут в деревне в церквушку один слепой ходит, — сказала молчавшая до этого Зина, — святой человек... Истошил себя, молитвой да хлебом живет...

— Это ослепший, — сердито сказал Аким Борисыч, — я уверен, это ослепший, а не слепорожденный... Слепорожденный весь внутри себя живет... На что ему Бог... Бога зрячие выдумали, чтоб оправдать порабощение свое... Пройдут тысячелетия или миллионы лет, и человек слепым рождаться будет... (Тут уместно вспомнить роман Г. Уэллса «Страна слепых». — *И. К.*).

— Возможно, — сказал Юрий Дмитриевич, — только глазницы останутся, как копчиковые позвонки от хвоста. Но это будет не человек, а какое-то другое мыслящее существо... Целиком погруженное не во внешний мир, а в свой мозг...

Слепорожденный был уже совсем близко, подошел он бесшумно, и Юрий Дмитриевич ощутил его лишь по спиртному запаху. Юрий Дмитриевич успел шагнуть назад, пальцы слепорожденного едва не сбили очки. Юрий Дмитриевич медленно отступал к свету, а слепорожденный упорно нащупывал его глаза, очевидно, глаза были самым ненавистным для слепорожденного в Юрии Дмитриевиче».

- Они заплывают синяками «Ступени»:

«Юрий Дмитриевич начал торопливо протискиваться к ней. Лицо ее было залито кровью, бровь рассечена, и глаз заплывал, наливался синевой».

- Их выбивают «Зима 53-го года»: «У Колюши глаза из орбит выбило, — подумал Ким, — в толпе рассказывали... Ударило по затылку (обвал в шахте. — *И. К.*), и глаза выпали в лужу...»;

«Куча»: рассказывает Воронов, «бригадир передовой бригады экскаваторщиков»: «Так вот, пришел я после смены мыться. Баня на территории завода. Кочегар Диденко. Дал ему *три* рубля, чтоб он пустил горячую воду. Помылся, прихожу, в кармане брюк нет *тридцати* рублей. Я к Диденко, поскольку больше никого не было. А он лом схватил и слева по голове. Глаз левый выбил, мог убить. Не знал я, что он уже *три* раза сидел. Знал бы, плюнул бы на *тридцать* рублей».

Тут легко различить игру с числом 3. Оказывается, игра и «жестокый реализм» отлично уживаются друг с другом. И ещё отметим, что *числовой* характер игры обусловлен, конечно, присутствием *математика* Сорокопута. В чью фамилию, кстати говоря, встроено *число*.

«Место»: «Вообще вся голова Гаврюшина, его шея и лицо налились изнутри, из-под кожи, черно-синим цветом, один глаз, очевидно, вытек и был закрыт марлевым пластырем, второй же покрыт был сплошной багровой опухолью».

В приведённых примерах глаза пострадали (или чуть было не пострадали) физически. Но бывает и так, что глаза в полном порядке, а

ситуация с ними всё равно нетерпимая. «Искупление»: «Теперь ей начинает казаться, что это было лицо дочери зубного врача Леопольда Львовича, закопанной здесь, у ямы с нечистотами. Сашенька представляет, как лежит она в этой нечистой топкой земле, и вдруг ей кажется, что сквозь тряпки и замерзшую картофельную шелуху показывается лицо молодой красивой еврейки. Щеки у нее белые, поблескивающие изморозью, а глаза горячие и большие.

– Мама, – совсем по-детски кричит Сашенька и бежит, спотыкаясь, падая, бежит, как прежде бежала к матери, чтоб спрятать голову у нее меж теплых колен. – Мама, – отчаянно кричит Сашенька».

Вот мы уже и до прекрасных глаз еврейки добрались. Это отдельная, самостоятельная тема. Интересующихся отсылаем к статье Алины Полонской [6]. Мы же хотим продолжить наши заметки разбором рассказа «Фотография».

По слову вождя. Рассказ начинается эпиграфом-цитатой из песни:

*«С народом русским идут грузины
и украинцы, и осетины,
Идут эстонцы, азербайджанцы и белорусы
– большая семья...».*

Первая, бóльшая часть рассказа начинается описанием праздничной – ноябрьской – демонстрации. Почему мы уверены, что ноябрьской, а не первомайской? Потому что: «Минет *первый* учебный семестр, и Митенька поедет на студенческие каникулы в свой тихий, старенький, провинциальный городишко...». И ещё потому, что «на ее смолянистых волосах, на самой макушке легкой, багровой розочкой лежал *осенний* листик, очевидно спорхнувший с дерева».

Митенька Брондза – главный герой рассказа, студент-первокурсник гидротехнического института, отличник учёбы. (Странноватая фамилия *Брондза* несколько настораживает. Она – как ружьё, пока что оно мирно висит на стене, но выстрелит позже. И ощущение не обманывает нас: выстрел произойдет).

Итак – ноябрьская, а какого года?

На студенческом вечере Светлана Маркова исполняла песню «Воспоминание» («Улицу нашего детства хочется мне повидать»), а эта песня создана в 1952-м году. Стало быть, время действия – не ранее 1952-го года. А с другой стороны: «Гидротехнический теперь в центре внимания: стройки коммунизма – каналы, рукотворные моря... Обо всем этом кратко, ясно, белым по красному: «Жди нас Каховское море», «Жди нас Волго-Дон».

Эта увлечённость преобразующими природу гидропроектами, каналами и морями характерна как раз для 1952-го года (когда началось судоходство по каналу Волго-Дон), но вовсе не для осени 1953-го (при

новом уже руководстве страны). А в следующем, 1954-м, началось уже другое увлечение – освоение целинных земель.

Итак, время действия «Фотографии» (вернее, первой, большей части рассказа) – ноябрь 1952-го.

(Вообще надо отметить, что в ряде произведений Горенштейна значимые, ключевые события стягиваются к первой половине 1953-го года, причём иногда можно даже указать месяц: март. Первым таким произведением стала «Зима 1953-го года», где действие начинается 31-го декабря 1952-го года, а тело Кима извлекают из шахты (где оно пролежало несколько недель) в начале марта. Затем последовали «Псалом», где Алексея Иволгина арестовывают 2-го марта 1953-го, «Улица Красных Зорь», где «под новый, пятьдесят третий год, прибывает поздравительная открытка», Ульяне и детям от Менделя, возвращается Мендель к Ульяне 26-го февраля 1953-го, а убивают их обоих уголовники, выпущенные по ворошиловской – мартовской – амнистии. И, наконец, «Фотография»). Короче говоря, 1953-й год является ключевым, является точкой стяжения, сгущения событий. (Ср. утверждение журналиста в романе «Место»: «Март 53-го года гораздо более серьезная дата для России, чем июнь 41-го или май 45-го...»).

Хорошо. А если, шутки ради, переставить местами две последние цифры – какой год получится? Правильно: 1935-й. В этом году в одном из публичных выступлений вождь произнёс фразу-лозунг: «Кадры решают всё». Вождь, конечно, имел в виду специалистов, административный персонал, управленцев... Но велик и могуч русский язык, и в нём слово *кадр* имеет и другое значение, связанное с фотоделом, с кинематографом и тому подобным. И фотокорреспондент московского иллюстрированного журнала (тут легко угадывается «Огонёк»), посланный в город, где учится Митенька, с заданием снять группу первокурсников, будущих гидростроителей, с этим значением, конечно, отлично знаком.

«...“Вы и вы, – он ткнул пальцем в Гацко и Посторонко, – подойдите поближе... Вы слушаете... Хорошо... Отлично... Превосходно...

А вы, – сказал фотокорреспондент Митеньке, самовольно пробравшемуся в центр, – вы отойдите чуть подальше... Еще... Э-э-э... Совсем выйдите из *кадра*”, – и при этом глянул на Митеньку как-то настойчиво сердито и одновременно трусливо-беспокойно.

Митенька вышел из *кадра*... Не спросил язвительно: “Как смеее вы нарушать принципы сталинской конституции?” Не крикнул, задрожав от гнева: “Разве вы не советский фотокорреспондент? Вы старорежимный лабазник! Охотнорядец! Белопогонник! Антисемит пархатый!”

Именно, именно так, ибо фотокорреспондент, если внимательно приглядеться, имел сходство с Митенькиным нелюбимым дядей Гершуном,

Григорием Исаковичем Ямпольским, работником железнодорожного управления. <...>

Тихо, бессловесно вышел из *кадра* Митенька, опустив голову, словно оглушенную обухом».

И вот вторая, меньшая часть рассказа, написанная уже в другой тональности: «И когда обрюзгший, усталый, пожилой человек, который в некой давней земной бесконечности был семнадцатилетним студентом Митенькой, подлетал к Нью-Йорку, то среди прочего ему вспомнился и тот день. <...> “Этот нынешний полет начался тогда”, — подумал постаревший на двадцать семь лет Митенька».

1953 + 27 = 1980. Тот самый год, когда и сам Горенштейн покинул родину.

«Этот нынешний полет начался тогда». Да. Тот *«кадр* решил всё». Вождь оказался прав.

Вода и слёзы: согласованность во времени.

Не гляди, что слезы льются:

Вода – может стать!

М. Цветаева

«— Слишком долго стоим в Богуйках, – сказал мне Саша Чубинец, посмотрев на свои ручные часы со светящимся циферблатом, – видать запаздываем, из графика выбились, вот Парипсы и не принимают. Эх, жаль, если в Парипсах стоянку сократят, чтоб время нагнать. Колодец там с живой водой. Попить бы успеть». И вот – остановка в Фастове. «... я набрал термос *воды*. Он попробовал и сказал:

– Хлоркой отдаёт... Нет, я уж в Парипсах напьюсь. Там знаменитый колодец возле станции».

Оба возвращаются в вагон, и Чубинец продолжает свой рассказ – и доводит его до колючей проволоки вокруг кирпичного завода в селе Кривошеинцы, до встречи с сероглазой красавицей-еврейкой, обречённой на смерть. «И тут и у неё и у меня одновременно слёзы потекли. Стоим друг против друга, она с одной стороны проволоки, я с другой, и плачем, будто знакомы давно и любим давно, а теперь приходится расставаться навек».

А где находится в это время поезд, едет он или стоит? – неведомо. А рассказ продолжается, и нет уже сероглазой – увозят её в Попов Яр, на смерть – и Олесь Чубинец «утирает слёзы с лица своего еврейским кашкетом» (хотя у него есть и свой: «Подхожу, снимаю кашкет с головы и говорю:

– Пан, дозвоьте мне той женщине дать своего хлеба»). Но утирает слёзы – еврейским. Почему? Потому что его, кашкета, хозяина-еврея – увезли на смерть; потому что кашкет упал на грязную осеннюю землю; потому что вспорот кинжалом эсэсовца. Словом, кашкет пропитался еврейской судьбой – и стал достойным того, чтобы именно им утирал слёзы

Олесь Чубинец. И тут оказывается, что поезд уже некоторое время стоит в Парипсах, где живая вода в колодце – да только ни Чубинец, ни «я, Забродский» этого стояния не замечали. Чубинец не замечал, потому что вёл свой рассказ, а Забродский потому, что рассказу потрясённо внимал. *Так встретились в Парипсах слёзы – и живая вода.* (Отметим, что в рассказе Чубинца допущена (фактически – Горенштейном), одна «историческая ошибка»: «Вот один в одного, сухие, воронёные, горбоносые, с мажарскими усами – из дивизии СС «Галичина» – цепью расположились вокруг завода. Чёрные гимнастёрки, синие пилотки, на рукаве трезубец. Через каждый метр – галичанин-эсэсовец, оставив лишь проход перед воротами».

Дивизия «Галичина» была сформирована лишь в 1943-м году, у Чубинца же речь идёт об осени 1941-го года. Тем не менее, эта ошибка не может разрушить впечатление большой художественной силы, возникающее при чтении рассказа Чубинца).

Именные игры. Есть у Горенштейна числовые игры, а есть – именные. Не только на великую русскую классику – Достоевского, Гоголя (см. выше анализ «Якова Каши»), Тургенева – он ориентируется. Нет, он свободно обращается «со всей русской литературой» (в том числе и современной ему), играет с ней – своеобразная «Игра в бисер». Образцы такой игры мы находим в его обращении с литературно ориентированными именами.

- «Псалом»: отец и сын **Иволгины** (= отец и сын Иволгины в «Идиоте»);
- «Споры о Достоевском»: поэт **Кушнерович** (= А.Кушнер);
- «Куча»: **Офштейн** (= Г.Горин);
- «Муха у капли чая»: **Леон Аптов** (= Соломон Апт);
- «Попутчики»: **Салтыков** (= Н.Щедрин), **Пастернаков** (=Б.Пастернак), **Чех Иван** (=А.Чехов), **Гладкий** (= Ф.Гладков);
- «Шампанское с желчью»: **Гершингорн** и **Першингорл** (= Горенштейн);
- «Улица Красных Зорь»: **Мамонтов** (= С.Надсон – см. ниже раздел «Отступление о Надсоне»).

Вот размышляет Ю. в «Шампанском с желчью»: «Гершингорн – нет, конечно, псевдоним необходим, но это уже второй этап. Главное, чтоб пьесу прочел Покровитель». Псевдоним необходим? А имеет ли псевдоним сам Ю.? («По своему происхождению Ю. был из бывшей черты оседлости»). И если имеет, то что такое «Ю.»? – Инициал псевдонима?

Интересен случай Салтыкова: «...хотелось бы упомянуть старичка Салтыкова, заведующего читальным залом библиотеки имени Салтыкова-Щедрина». Поскольку здесь представлены и подлинная, биографическая фамилия героя, и «его» литературный псевдоним, то имя-отчество герою

уже как бы не требуется, и потому он именуется «старичок Салтыков», «старик Салтыков», «изменник Салтыков». А вот его жена, от этих литературных игр далёкая, имеет обычные, «человеческие» имя и отчество: Марья Николаевна (но зато не имеет фамилии).

В «Псалме» имя Павел (и производные от него: Павлик, Павлов) не участвует, строго говоря, в именных играх, но как бы примыкает к ним. «Через два дня некоего хоронили, и Антихрист пришел посмотреть на похороны. ...Некоего на этом свете звали Павлик, как апостола из колена Вениаминова, первого на земле выкреста».

Павлик – опустившийся пьяница и уличный антисемит. Позднее, в том же «Псалме», в «Притче о прелюбодеянии», появится Павлов, тоже не дурак выпить (а также и насчёт женского пола), и тоже антисемит. И, хотя на сей раз «первый на земле выкрест» не упоминается, но ясно, что именно неприязнь к нему, к выкресту, стоит за описанием Павлова. Но ещё интереснее пример «Попутчиков», где часто встречается оборот «я, Забродский»:

- «Кстати, разрешите представиться. Фамилия моя Забродский, имя не обязательно, по крайней мере, сейчас»;

- «Я, Забродский, знал такие отдалённые колодцы, сооружённые неизвестно кем, но в заботе об именно таком одиноком путнике»;

- «Да и твои ли это мысли, Олесь? – хотелось вставить и мне, Забродскому. – Может тобой, Олесь, они и прочувствованы, но тобой ли так сформулированы? Однако я, Забродский, тут же осёкся. Место у Рассказчика было чересчур трагично даже на общем трагичном фоне, и иронии не допускало»; (Мы здесь усматриваем переключку с Достоевским, с фрагментом разговора Ставрогина с Кирилловым в «Бесах»:

«– Вы называете, что это новая мысль? – проговорил Кириллов подумав.

– Я... не называю... когда я подумал однажды, то почувствовал совсем новую мысль.

– «Мысль почувствовали»? – переговорил Кириллов, – это хорошо. Есть много мыслей, которые всегда и которые вдруг станут новые. Это верно. Я много теперь как в первый раз вижу».

У Достоевского: мысль можно не просто подумать, но и почувствовать. У Горенштейна: мысль можно подумать, можно и почувствовать, а можно – и это следующий логический шаг, которого Достоевский не сделал – можно *сформулировать*)

- «Например, я, Забродский, всё время ловлю себя на желании поправить, перебить или даже заговорить вместо Александра Чубинца»;

- «Всё-таки, – подумал я, Забродский, – разговорчивый пошёл народ, откровенный, циничный». Потом выясняется, что у «меня, Забродского», есть имя: Феликс. «– Забродский! Забродский! Феликс Забродский! Пусть

моё имя и фамилия окунутся в Бердичевский воздух, поплывут в нём вольным стилем, обогнут здание вокзала, приземлятся на бердичевский булыжник, поскачут по трём городским бульварам...». Вскоре – по аналогии, по созвучию – заходит речь о другом Феликсе, о Дзержинском:

«Кандалы, звеня цепным весельем,
Гремели побрякушками в лугах,
И путались пудовым ожерельем,
У Феликса Дзержинского в ногах».

Появляется выражение «железный Феликс». Впрочем, вскоре оказывается, что **железный** – это псевдоним Феликса Забродского:

«– <...> И почему «Железный Феликс»? Феликс, как я понимаю, ваше имя. А что такое «железный»?

Ну нет, «железного» я ей не уступлю.

– Железный – это мой литературный псевдоним. Пешков – Горький, а Забродский – Железный.

Достаю удостоверение. Удостоверение не красного, а фиолетового цвета, но всё-таки действует.

– Слышала... Знаю... Скажите, над чем вы сейчас работаете?»

Итак, есть пассажир поезда № 27 Феликс Забродский, а у этого Феликса есть литературный псевдоним: Железный. Казалось бы, всё ясно. Но нет, не всё ясно! Потому что: «В Москве работает и проживает, точнее процветает, известный советский сатирик и юморист, Владимир Забродский, автор многочисленных эстрадных скетчей, ревью, фельетонов, сценариев, телекомедий и театральных водевилей. <...> Я не буду говорить, что являюсь родным братом сатирика Забродского, потому что у него нет братьев. А просто его однофамильцем быть не хочется. Дело в том, что известный советский сатирик это именно я лично и непосредственно». Вот как! Выходит, **Владимир Забродский** есть ещё один, наряду с **Железным**, псевдоним Феликса Забродского. Впрочем, возможно, что полный псевдоним Феликса выглядит так: **Владимир Железный** – имя, вполне подходящее для советского процветающего сатирика. Так это или не так, но, когда имеешь дело с Горенштейном, надо всё время быть начеку. Вот, например, в «Улице Красных Зорь» фамилии поселковых сплетниц связаны почему-то с животным миром:

« – Ты не торопись, – говорит бабушка *Козлова*, – ты молодая, тебе беречься, не мне. Хотя и старым побережись не грех <...>.

– Ребят пуще себя береги, – кричит вслед бабушка *Козлова*, – дядя Толя иголкой колет, а сестра его Раиса, волосы длинные, на крови пельмени варит». (Новый вариант кровавого навета – *И.К.*).

«Бабушка Саввишна *Котова* встретила.

– Ты, Миша, то... это... Ты молоду жену более без присмотра не оставляй. Тут кобельков хватает... то... это... В черничник не зайдешь,

старух лапают (это она про себя рассказывает – *И.К.*), а уж молодую и подавно... то... это... – И рассказала, как Ульяна к Мамонтовым ходила».

Итак, две бабушки-сплетницы: *Козлова* и *Котова*. Фамилия *Мамонтов* тоже, конечно, связана с животным миром, но тут мы снова отсылаем читателя к «Отступлению о Надсоне».

«Место»: переклички с «Бесами». В «Месте» есть сцена, когда, в квартире Арского, в большой компании, Илиодор читает стихотворную басню о козе, причём начало басни почему-то отсутствует – и Илиодор пересказывает его своими словами. У этой сцены есть прототип – другая сцена, тоже литературная, из «Бесов» Достоевского, сцена в гостиной Варвары Петровны, когда капитан Лебядкин читает стихотворную басню о таракане, причём басня не дописана, и концовку Лебядкин пересказывает своими словами. Переклички с Достоевским нередки у Горенштейна, но здесь сходство двух сцен особенно наглядно. Далее в «Месте» находим ещё одну наглядную перекличку с «Бесами»: выступление журналиста на дискуссии, организованной Русским национальным обществом по борьбе с антисемитизмом имени профессора Троицкого (проходившее в недружественной атмосфере и закончившееся пощёчиной выступавшему), имеет прототипом выступление Степана Трофимовича Верховенского на празднике по подписке в пользу бедных гувернанток «нашей губернии» (проходило в недружественной атмосфере и закончилось скандально).

О пользе дурного характера. Роман «Место» написан от лица Гоши Цвибышева, и этот персонаж – или, если угодно, «герой» – вовсе не стремится выглядеть в глазах читателя привлекательным (скорее, наоборот). Он, конечно, умен и, как рассказчик, «честен» (нередко даже слишком) по отношению к себе – в этом ему нельзя отказать. Но в результате: какой же непривлекательный, малоприятный образ перед читателем возникает! Цвибышев «не умеет себя вести», он постоянно совершает поступки во вред себе, ввязывается в скандалы и драки, его изгоняют то из одной компании с идеологическим оттенком, то из другой (а вот из КГБ не изгоняют, он там плодотворно работает – на поручаемых ему участках) ... словом, тот ещё фрукт. Но именно неуживчивость Цвибышева, незакреплённость занимаемого им в обществе *места* (ведь роман называется – «Место») позволяют Горенштейну провести героя по разным кругам, разным срезам российского общества. В данном случае: чем хуже характер героя, тем лучше для сюжета, для широты романного охвата.

Тачки рабочих бунтов. Выше, в связи с «Зимой 53-го года», мы упомянули о конфликте Горенштейна с редакцией «Нового мира». Ещё один очень наглядный пример расхождения позиций Горенштейна и шестидесятников мы находим в описании событий заводского рабочего, а затем и городского «народного» бунта – прототипом этих событий стали, конечно же, события 1962-го года в Новочеркасске. Ведь какие позиции

полагалось бы занимать «шестидесятникам»? А вот какие: властям – что заводским, что городским, что в масштабе всей страны – были чужды интересы и нужды рабочего класса и всего народа, и потому расценки снижались, цены росли, а справедливые выступления рабочих жестоко подавлялись. По-видимому, на этих позициях (или на близких к ним) стоял и Горенштейн – «как человек и гражданин». Но, признавая экономическую, социальную, нравственную обоснованность народного недовольства (на чём и останавливались шестидесятники), Горенштейн вовсе не собирался отпускать из-за этого народу все грехи: он, как писатель, ставил перед собой иные художественные задачи. Его, как писателя, интересовал еврейский вопрос и те уродливые формы, которые он (вопрос) принимал как в условиях латентного антисемитизма советской власти, так и в условиях «русского бунта, бессмысленного и беспощадного». И потому катализатором заводского рабочего бунта становится не, например, отказ заводского начальства выслушать претензии рабочих, а обнародование заезжим агитатором факта скрытого еврейства директора завода: «...один из этих двоих, с бледным лицом, подбежав, крикнул Гаврюшину:

– Здравствуй, Лейбович... Долго же я искал тебя... <...>

– Тихо! – вскочив на гусеницу бульдозера, крикнул бледный. – Соблюдать порядок... Под маской Гаврюшина Алексея Ильича долгое время скрывался Лейбович Абрам Исаакович...». Следующие за этим авторские пояснения и размышления – относятся, может быть, к самым проникновенным и глубоким страницам писателя, с заходом в психологию и даже в «социальную психиатрию, если таковая возможна». Но мы хотим обратить внимание читателя на тачку для вывоза мусора, в которую сажают, в издевательских целях, директора завода Гаврюшина-Лейбовича. Сходный эпизод есть в более раннем, ещё довоенном, романе [7] (о революции 1905 года): там в тех же – издевательских – целях в мусорную тачку сажают мастера цеха. Оба писателя изображают глубоко укоренённую в заводской рабочей среде традицию рабочего бунта – только у Горенштейна вектор рабочей ненависти перемещается из социальной плоскости в национальную.

В поисках праведников. Приведём небольшой фрагмент из интервью Горенштейна Юрию Векслеру:

«– У Горького есть рассказ “Рождение человека”, где солнце по воле авторской фантазии “думает”: “А ведь не удались людишки-то!”. Читая ваши книги, можно предположить, что такой взгляд на человечество, как на неудавшееся племя, вам близок?

– Почему это мой взгляд? И это не Горького взгляд. Это из Библии взгляд. Поэтому и был Всемирный потоп и так далее... Моя позиция безусловно отличается от позиции гуманистов. Я считаю, что в основе человека лежит не добро, а зло. В основе человека, несмотря на Божий

замысел, лежит сатанинство, дьявольство, и поэтому нужно прикладывать такие большие усилия, чтобы удерживать человека от зла. И это далеко не всегда удается».

Ну, раз писатель Горенштейн так считает, то, надо полагать, среди его героев нет положительных: все носят в себе сатанинство и только и ждут случая его проявить. На деле же у писателя, вопреки его пессимистическим взглядам, есть герои безгрешные, и есть даже такие, о которых впору задуматься: не праведники ли они. Так, в «Ступенях» к безгрешным можно отнести Зину, в «Искуплении» – танкиста-«культурника» и лейтенанта Августа, в «Улице Красных Зорь» – Анатолия Фёдоровича Мамонтова и Ульяну Зотову... Наш список безгрешных совершенно не претендует на полноту, и намерение читателей его продолжить можно только приветствовать... но вот о двух последних в неполном этом нашем списке следует поговорить более подробно – см. ниже раздел **О двух безгрешных.**

Отступление о Надсоне.

В «Улице Красных Зорь» фамилия *Мамонтов* выполняет по меньшей мере три функции:

- находится в ряду «животных» фамилий жителей посёлка – *Козлова, Котова, Мамонтов*. Причём, как мамонты решительно превосходят размерами козлов и котов, так брат и сестра Мамонтовы, люди дворянского происхождения, превосходят образованием и культурным уровнем жителей посёлка;

- вызывает подозрения жителей и властей в родстве брата и сестры с белым генералом Мамонтовым;

- Антонина Степановна *Мамонтова* была матерью поэта Семёна Надсона. Последнее обстоятельство можно было бы счесть случайным совпадением и не связывать его с какими-то особыми (литературными) свойствами фамилии *Мамонтов*, но этому противоречит то особое внимание, которое уделяет Надсону Анатолий Фёдорович: «У меня легкие давно уж нездоровы, и, может, потому больше иных поэтов я люблю Надсона. Я понимаю, Александр Сергеевич Пушкин лучше, а люблю всё равно Семена Яковлевича Надсона. Сейчас он забыт, а в наше время его все мое чахоточное поколение любило <...> «У меня не песни, а намеки» – очень образно сказано... Он сейчас забыт, а тогда его любил Чехов, Бунин считал его своим учителем <...>.

– Не говорите мне, он умер, он живет, – продекламировал Анатолий Фёдорович Надсона, когда они пересели, – пусть жертвенник разбит, огонь еще пылает, пусть роза сорвана, она еще цветет, пусть лира сломана, аккорд еще рыдает».

Разговор о Надсоне мы хотим закончить стихотворением Бориса Чичибабина из его «Книги стихов»:

За Надсона

Друг человечества...

ПУШКИН

А и слава и смерть ходят по свету в разных обличьях.

Тяжело умирать двадцати пяти от роду лет.

Заступитесь за Надсона, девять крылатых сестричек,

Подтвердите в веках, что он был настоящий поэт.

Он не тратил свой дар на безделки – пустышки мирские,

Отзываясь душой лишь на то, что важнее всего,

В двадцать лет своих стал самым нужным певцом у России,

Вся Россия в слезах провожала в могилу его.

Я там был, я там был, на могиле его в Ленинграде...

О, верни его, Родина, в свой героический круг,

возлюби его вновь и прости, и прости, Бога ради,

То, что не был пророком, а был человечества друг.

Я люблю его стих и с судом знатоков не согласен.

Заступись за него, галилейская девочка-Мать:

Он, как сын твой Иус, так мучительно юн и прекрасен,

А что дар не созрел – так ведь было ж всего двадцать пять.

Ведь не ждать же ему, не таить же врученный светильник,

Вот за это за все и за то, что по паспорту жид,

Я держу его имя в своих заповедных святынях

И храню от обид, как хранить его всем надлежит.

О двух безгрешных. Они оба – Ульяна и Анатолий Фёдорович – безгрешные, оба хорошие, хотя хорошие они по-разному.

«–... Только вас спросить хочу: почему вы нам подарки делаете? Ведь мы же чужие.

– Я верующий, – отвечает, и по моей вере полагается чужих любить как своих. Слышал я, как соседские ребята Тоню дразнят, что у нее калош нет, вот и подарил калоши.

Подивилась Ульяна таким речам, они ей непривычны были». А привычны ей другие «речи»:

«– Это жаворонки, – говорит Ульяна. – Вот мы сейчас у них здоровья попросим.

Стала, подняла голову и заговорила:

– Ой вы, жаворонки, жавороночки. Летите в поле, несите здоровье. Первое – коровье, второе – овечье, третье – человеческое.

– Они ведь высоко, – говорит Тоня.

– Ничего... Они хорошие слова сердечком слышат».

Или такие: «За переездом началось ржаное поле. Ульяна поцеловала колоски и, взяв детей на руки, велела и им целовать колоски.

– Ржаной колосок – медовый пирог. Приехал на сохе, на бороне, на кобыле вороне».

Доброта Анатолия Фёдоровича основана на христианстве, доброта Ульяны – скорее, на язычестве. Но в обоих случаях – доброта. А безгрешность плюс доброта – не праведность ли выходит в сумме?

В поисках успеха. Горенштейн всегда стремился не повторять себя, и в каждом новом произведении представал новым, не похожим на себя прежнего. Особенно «Дрезденские страсти» стоят особняком, представляя собой любопытный гибрид публицистики, исторических заметок, художественной прозы и чего-то ещё.

Повесть посвящена Первому международному «антисемитическому» конгрессу, состоявшемуся в 1882 году в Дрездене (а всего «антисемитических» конгрессов было пять: четыре в Германии и один в Румынии – все пять прошли в 80-е годы). И потому действие в ней происходит тоже за границей, в том же Дрездене.

Среди причин, побуждавших писателя искать новые темы, избегать самоповторения – мы бы особо указали на одну: стремление найти такую тему, такой подход к материалу, такой угол зрения, которые, наконец, сделали бы его произведения, его имя популярными. Хорошо понимая высокое значение своей прозы и драматургии, он страдал от малоизвестности и непонимания. Вот, например, «Чок-Чок» – это, помимо всего прочего, попытка достичь популярности (какой достигла набоковская «Лолита») за счёт «философской эротичности» (как в «Лолите»), к тому же взяв себе в союзники Пушкина. Но найти волшебный ключик успеха Горенштейну не удалось при жизни; удастся ли после смерти? Ответ отчасти зависит от поведения сегодняшних читателей... и потому: господа, читайте Горенштейна! Да, это трудно: он часто раздражает... но ведь без працы не бенды кололацы. Тем более, сказано: «...толщьте, и отверзется вам»!

Список литературы:

1. Аннинский, Л. Фридрих Горенштейн: миры, кумиры, химеры / Л. Аннинский. – URL: <https://voplit.ru/article/l-fridrih-gorenshtejn-miry-kumiry-himery/> (дата обращения : 28.02.2023).
2. Хетени, Ж. Пасынки России. Мотивы маргинальности в произведениях Ф. Горенштейна. / Ж. Хетени. – URL : https://www.gorenstein.imwerden.de/Zhuzha_Heteni.pdf (дата обращения : 28.02.2023).
3. Никифорович, Г. Открытие Горенштейна / Г. Никифорович. –URL : https://imwerden.de/pdf/nikiforovich_otkrytie_gorensteina_2013__ocr.pdf (дата обращения : 28.02.2023).
4. Завьялова, Е. Поэтика повести Ф. Н. Горенштейна «Муха у капли чая» / Е. Завьялова. – URL: <https://philol->

journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/1152/1124 (дата обращения : 28.02.2023).

5. Завьялова, Е. Поэтика отражений в романе Ф. Н. Горенштейна «Попутчики» / Е. Завьялова. – URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1614/files/07.pdf> (дата обращения : 28.02.2023).

6. Полонская, А. Легенда о глазах еврейки: параллельные сюжеты в литературе на идише и во французской литературе / А. Полонская. –URL: https://sefer.ru/tirosh_15.pdf (дата обращения : 28.02.2023).

7. Житков, Б. Виктор Вавич / Б. Житков. – URL : https://imwerden.de/pdf/zhitkov_viktor_vavich_1999_osr.pdf (дата обращения : 28.02.2023).

Корман Илья Борисович, литературовед, писатель, г. Тель-Авив, Израиль.

Научное издание

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОДВИЖЕНИЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ЗНАНИЯ
В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Материалы

III Международной научно-практической конференции
(г. Борисоглебск, 6–7 апреля 2023 г.)

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 23.06.2023. Формат 60×84/16.
Уч.-изд. л. 35,2. Усл. п. л. 35,4. Тираж 20 экз. Заказ 400

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. им. Ленина, 10
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3