

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Известия
Юго-Западного
государственного
университета
Серия: Лингвистика и педагогика
Научный журнал

Том 9 № 4 / 2019

Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics
Scientific Journal

Vol. 9 № 4 / 2019



**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**

**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Педагогические науки: 13.00.08

Психологические науки: 19.00.01; 19.00.05

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р техн. наук, профессор, Лауреат премии правительства РФ в области науки и техники, ректор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Скобликова Татьяна Владимировна, д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абрамов Валерий Петрович, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор; Кубанский государственный университет (г. Краснодар, Российская Федерация)

Беленцов Сергей Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Курский государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Российская Федерация)

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация)

Иванова Маргарита Александровна, доктор психологических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Молчанова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Шаклеин Виктор Михайлович, академик РАН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов (г. Москва, Российская Федерация)

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Томаков Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

305040, г.Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94

Телефон: +7(4712) 22-25-26,

Факс: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (ПИ №ФС77-44618 от 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Типография:

Полиграфический центр
Юго-Западного государственного
университета, 305040, г. Курск,
ул. 50 лет Октября, д. 94

Подписка и распространение:

журнал распространяется
по подписке.
Подписной индекс журнала 44292
в объединенном каталоге
«Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

© Юго-Западный государственный университет, 2019



Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Подписано в печать 24.10.2019 Формат 60x84/8.
Бумага офсетная. Усл.печ.л. 27,8.

Тираж 1000 экз. Заказ 108.

Proceedings of the Southwest State University

Series: Linguistics and Pedagogics



Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU .

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 10.02.01; 10.02.10; 10.02.19; 10.02.20

Pedagogical Sciences: 13.00.08

Psychological Sciences: 19.00.01; 19.00.05

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, a Holder of the Russian Government Prize in the Field of Science and Engineering, Rector of the Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Tatiana V. Skoblikova (Deputy Editor-in-Chief),
Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philology, Professor; Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Sergey I. Belentsov, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State University (Kursk, Russian Federation)

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russian Federation)

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philology, Professor; Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russian Federation)

Margaret A. Ivanova, Doctor of Psychology, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Pedagogy, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychology, Professor; Kursk State Medical University, (Kursk, Russian Federation)

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philology, Professor; Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogy, Professor; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Victor M. Shaklein Doctor of Philology, Professor; RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogy, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Phone: +7(4712) 22-25-26,

Fax: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

The Federal Supervising Authority in the Field
of Communication, Information Technology and Mass media
(PI №FS77-44618 of 15.04.11).

ISSN 2223-151X (Print)

Web-site: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Printing office:

Printing Center
of the Southwest State University,
50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Subscription and distribution:
the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”


Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

Sent to the printing 24.10.2019. Format 60x84/8.
Offset paper. Printer’s sheets: 27,8.
Circulation 1000 copies. Order 108 .

© Southwest State University, 2019

 Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	10
Оригинальные статьи	
Отражение специфики флоры и фауны в языковой картине мира шведов.....	10
<i>Природина У. П.</i>	
Сохранение самобытности родного языка как один из важнейших факторов национальной государственной политики (на примере внутренних и внешних заимствований в современном русском языке).....	18
<i>Гальченко С. И.</i>	
Особенности репрезентации категории «пространство» в тексте интернет-коммуникации и художественном тексте.....	28
<i>Литвиненко Ж. М.</i>	
Зооморфные метафоры в медицинской терминологии.....	36
<i>Новикова О. М., Скобликова Е. О.</i>	
Глаголы передвижения в пространстве «ходить» и «идти» в составе метафоры и метонимии.....	43
<i>Поречная В. И.</i>	
Использование рассказов современных британских авторов как средство развития социокультурной компетенции на занятиях по второму иностранному языку (английскому) у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения».....	52
<i>Черникова О. Ю., Громенко М. В.</i>	
Имена существительные религиозной семантики на -ость в русском языке XVIII века (на материале лексикографических произведений гражданской печати).....	61
<i>Феликсов С. В.</i>	
Сформированность грамматических навыков как условие успешного понимания иноязычного текста студентами вуза.....	73
<i>Кружилина Т. В., Кондратенко Е. Н.</i>	
Языковые особенности в системе русского диалекта (на примере говоров Ставропольского края).....	84
<i>Л. А. Качанова</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	92
Оригинальные статьи	
Формирование компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки у студентов технических специальностей	92
<i>Морозова Н. Н., Проскуракова Л. К.</i>	
Особенности реализации метатемы «общая характеристика закономерностей протекания процесса» (на материале текстов учебников и учебных пособий по физическим дисциплинам).....	101
<i>Силантьева М. В.</i>	
Организация и содержание внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов первого года обучения в процессе освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык».....	113
<i>Левина Л. В., Левин А. И.</i>	
Профессиональная подготовка будущих лингвистов к педагогической деятельности в сфере дополнительного иноязычного образования.....	124
<i>Полякова Г. Б., Гукова М. О.</i>	
Особенности формирования культуры профессионально-деловой коммуникации в системе иноязычного образования в высшей школе.....	135
<i>Преснухина И. А., Клименко И. Л.</i>	
Состояние профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшей медицинской школы.....	146
<i>Жданов А. И., Юргелас И. В., Копытина О. С., Фролов Р. Н., Юргелас Ю. Н., Алимкина Ю. Н.</i>	

Использование проектных технологий как способ активизации группового взаимодействия студентов на занятиях по иностранному языку.....	158
<i>Чунихина А. А., Николаева О. С.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	169
Оригинальные статьи	
Особенности развития Я-концепции детей младшего школьного возраста в условиях школьного обучения.....	169
<i>Никитина Е. А., Кузнецова А. А.</i>	
Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ.....	179
<i>Крючков К. С.</i>	
Библиометрический анализ публикационной активности по проблеме «гендер» в отечественной и зарубежной психологической науке.....	195
<i>Кузнецова А. А., Хахутадзе Н. М. К.</i>	
Совладающее поведение матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурс преодоления психического выгорания.....	205
<i>Молчанова Л. Н., Малихова Л. Н., Чеканова А. В.</i>	
Социальный и эмоциональный интеллект в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха.....	220
<i>Молчанова Л. Н., Чеканова А. В.</i>	
К сведению авторов	239

CONTENT

LINGUISTICS	10
Reflection of the Specificity of Flora and Fauna in the Language Picture of the World of Swedes.....	10
<i>U. P. Prirodina</i>	
Maintaining Identity of the Native Language as one of the most Important Factors of National State Politics (on the Example of Internal and External Loan-Words in Modern Russian).....	18
<i>S. I. Galchenko</i>	
Features in the Representation of the Category of «Space» in the Texts of Internet Communication and Fiction.....	28
<i>Zh. M. Litvinenko</i>	
Zoomorphic Metaphors in Medical Terminology.....	36
<i>O. M. Novikova, E. O. Skoblikova</i>	
Verbs of Motion in Space «To Go» and «To Walk» as a Part of Metaphor and Metonymy.....	43
<i>V. I. Porechnaia</i>	
Using Stories by Contemporary British Writers as a Means of Developing Sociocultural Competence at the Lessons of English as a Second foreign Language with Students Studying International Relations.....	52
<i>O. Yu. Chernikova, M. V. Gromenko</i>	
Nouns of Religious Semantics on -ost in Russian of the 18 th Century (on Material of Lexicographic Works of the Civil Press).....	61
<i>S. V. Feliksov</i>	
Grammatical Skills as a Condition for Successful Understanding of a Foreign Language Text by University Students.....	73
<i>T. V. Kruzhilina, E. N. Kondratenko</i>	
PEDAGOGICS	92
Formation of Research Competencies by Mathematical Training Means in Students of Technical Specialties.....	92
<i>N. N. Morozova, L. K. Proskouryakova</i>	
The Specific Features of Realization of Meta-Theme Named “The Common Characteristics of Regularities of Process” (on the Material Taken from Textbooks on Physical Disciplines).....	101
<i>M. V. Silantjeva</i>	
Organization and Content of Independent Work of First Year Postgraduate Students Regarding “Professional foreign Language” Mastery.....	113
<i>L. V. Levina, A. I. Levin</i>	
Professional Training of Future Linguists for Pedagogical Activity in the Field of Additional Foreign Language Education.....	124
<i>G. B. Polyakova, M. O. Gukova</i>	
The Formation of the Culture of Professional and Business Communication in the Tertiary Education System.....	135
<i>I. A. Presnukhina, I. L. Klimenko</i>	
The State of Professional and Personal Introspection among the Students of Higher Medical School.....	146
<i>Zhdanov A. I., Yurgelas I. V., Kopytina O. S., Frolov R. N., Yurgelas J. N., Alimkina I. N.</i>	
The Usage of Project-Based Technologies While Teaching a Foreign Language as a Way to Intensify Group Interaction of Students.....	158
<i>A. A. Chuniyhina, O. S. Nikolaeva</i>	

	9
PSYCHOLOGY	169
Features of Development of I-Concept of Children of Primary School age in the Conditions of School Education.....	169
<i>E. A. Nikitina, A. A. Kuznetsova</i>	
Fyodor Vasilyuk's Lifeworld's Typology as Personality Development Periodization: Theoretical Comparison and Analysis.....	179
<i>K. S. Kryuchkov, K. S. Kryuchkov</i>	
Bibliometric Analysis of Publication Activity on the Problem of "Gender" in Domestic and Foreign Psychological Science.....	195
<i>A. A. Kuznetsova, N. M. K. Khakhutadze</i>	
Coping Behavior of Mothers, Educating Children with Hearing Impairments as a Resource to Overcoming Mental Burnout.....	205
<i>L. N. Molchanova, L. N. Malikhova, A. V. Chekanova</i>	
Social and Emotional Intelligence in the Structure of Parental Competence of Mothers, Subjected to Mental Burnout and Educating Children with Hearing Impairments.....	220
<i>L. N. Molchanova, A. V. Chekanova</i>	
INFORMATION FOR AUTHORS	239

УДК 81'23

Отражение специфики флоры и фауны в языковой картине мира шведов

У. П. Природина¹ ✉

¹Частное образовательное учреждение дополнительного образования по изучению иностранных языков «Скандинавская школа»
ул. Большая Спасская, 12, г. Москва, 129010, Российская Федерация

✉ e-mail: brasikaieka@rambler.ru

Резюме

Цель работы – изучение шведских антропонимических единиц, содержащих названия флоры и фауны, реалии неживой природы. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: исследован процесс формирования, становления и развития указанных единиц, проведена их классификация, показаны традиции и особенности имянаречения в шведской культуре. Методика исследования базировалась на лингвистическом описании, количественной обработке и классификации материала. Антропонимы – диахронически подвижный пласт лексики, который можно распределить по разным тематическим группам, не одинаковых по количеству компонентов. В статье представлены семантические группы личных имен и фамилий: фитонимы и их части, зоонимы, небесные светила, природные реалии и явления природы, наименования временных периодов, названия водоемов; распространенная модель словообразования среди фамильных антропонимов. В работе показано, что корпус имен подвержен изменениям и находится в зависимости от модных тенденций, постоянно испытывает влияние других культур, например, немецкой и английской; как взаимодействие природы и человека находит отражение в шведских антропонимах, которые репрезентируют явления окружающего нас мира и языка как части этого мира. Богатство природы Швеции – поля, луга, лиственные и хвойные леса, склоны, реки и озера, острова, горные вершины – отражено в исконных шведских фамилиях. В статье проанализированы как классические личные имена и фамилии, так и искусственно созданные, нестандартные, представляющие особый интерес для современного шведского общества. Исследуемая группа лексики является динамичной не только в силу воздействия общеизвестных экстралингвистических факторов, но и потому, что шведы проявляют особое расположение к экспериментаторству в области имя наречения.

Ключевые слова: личное имя; фамилия; шведский язык; фитонимы; зоонимы; реалии неживой природы; заимствования; картина мира; дворянские фамилии; буржуазные фамилии; культурный символ.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Природина У. П. Отражение специфики флоры и фауны в языковой картине мира шведов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 10–17.

Статья поступила в редакцию 22.08.2019

Статья подписана в печать 18.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Природина У. П., 2019

Reflection of the Specificity of Flora and Fauna in the Language Picture of the World of Swedes

U. P. Prirodina¹ ✉

¹“Nordic School”, Private Educational Institution of Additional Education for the Study of Foreign Languages
12 Bol'shaya Spasskaya str., Moscow 129010, Russia Federation

✉ e-mail: brasikaikea@rambler.ru

Abstract

The purpose of the work is the study of Swedish anthroponymic names containing the names of flora and fauna, the realities of inanimate nature. To achieve this goal, the following tasks were solved: the process of formation and development of these units was investigated, their classification was carried out, traditions and peculiarities of naming in Swedish culture were shown. The research methodology was based on the method of linguistic description and quantitative processing, classification of the material. Anthroponyms – diachronically movable layer of vocabulary, which can be divided into different thematic groups, not identical in the number of components. The article presents semantic groups according to which personal names and surnames can be distributed: phytonyms and their parts, zoonyms, celestial bodies, natural realities and natural phenomena, names of time periods, names of water bodies; common model of word formation among family anthroponyms. The article shows how the corpus of names changes and depends on fashion, how it is constantly influenced by other cultures, for example, German and English; how the interaction of nature and man is reflected in the Swedish anthroponymic names that represent the phenomena of the world around us and language as part of this world. The richness of nature in Sweden – fields, meadows, deciduous and coniferous forests, slopes, rivers and lakes, islands, mountains – is reflected in the original Swedish surnames. The article analyzes both classic personal names and surnames, as well as artificially created, non-standard, of particular interest to modern Swedish society. The vocabulary group under study is dynamic not only because of the influence of well-known extralinguistic factors, but also because the Swedes express a particular desire for experimentation in the field of naming.

Keywords: personal name; surname; the Swedish language; phytonyms; zoonyms; realities of inanimate nature; borrowings; picture of the world; noble families; bourgeois surnames; cultural symbol.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Prirodina U. P. Reflection of the Specificity of Flora and Fauna in the Language Picture of the World of Swedes. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta = Proceedings of the Southwest State University*. 2019, 9(4): 10–17 (in Russ.).

Received 22.08.2019

Accepted 18.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Национально-культурная специфика языковой картины мира зависит от того, какие фрагменты человеческого опыта получили лексическую фиксацию и с какой степенью детализации представлены данные фрагменты в том или ином языке, считал Й.Л. Вайсгербер, определивший

первые принципы исследования языковой картины мира.

Между человеком и действительностью находится, по мнению Й. Л. Вайсгербера, «посредствующий мир мышления» и язык, в котором заключено определенное представление о мире. «Нет сомнения в том, что многие укоренившиеся в нас воззрения и способы поведения и

отношения оказываются «выученными», т.е. общественно обусловленными, как только мы проследим сферу их проявления по всему миру» [1, с. 117]. По Вайсгерберу, своеобразие личности и социума в целом и определено, и ограничено национальной спецификой языковой картины мира: немец не сможет увидеть мир таким, каким увидит его русский или индус: мы имеем дело с вторжением родного языка в наши воззрения: даже там, где наш личный опыт мог бы показать нам нечто иное, мы остаемся верны тому мировоззрению, которое передано нам родным языком. При этом, считает Вайсгербер, язык влияет не только на то, как мы понимаем предметы, но и определяет, какие предметы мы подвергаем определенной понятийной переработке. В середине 30-х гг. Вайсгербер важнейшим методом изучения картины мира признает полевое исследование, при этом он опирается на принцип взаимного ограничения элементов поля, сформулированный Й. Триром. Словесное поле (*Wortfeld*) – это группа слов, использующихся для описания определенной сферы жизни или определенной смысловой, понятийной, сферы. Оно, по мнению Вайсгербера, существует как единое целое, потому и значения отдельных слов, в него входящих, определяются структурой поля и местом каждого его компонента в этой структуре. Структура же самого поля определяется семантической структурой конкретного языка, специфически фиксирующей действительность.

При описании семантических полей того или иного языка чрезвычайно важно обращать внимание на то, какие поля выглядят в этом языке наиболее разнообразно: ведь семантическое поле – это некий фрагмент из промежуточного мира родного языка.

Языковая картина мира отражается прежде всего в словаре. Главную предметную основу для неё создает природа (почва, климат, географические условия,

растительный и животный мир и т.п.), те или иные исторические события.

Так, Й.Л. Вайсгербер обнаруживает в швейцарско-немецком диалекте поразительное разнообразие слов для обозначения специфических аспектов гор, причем эти слова в основном не имеют соответствующих аналогов в литературном немецком языке. При этом речь идет не просто о синонимическом богатстве, а о совершенно определенном и очень своеобразном понимании некоторых аспектов горного ландшафта.

В ряде случаев такое специфическое видение и представление природных явлений, растительного и животного мира, какое нам дано в языковой семантике, не совпадает с научными классификациями или даже им противоречит. В частности, и в русском, и в немецком языках есть такие слова (и соответственно обозначаемые ими понятия), как ягода (нем. *Beere*), фрукты (нем. *Obst*), овощи (нем. *Gemüse*) и др. Причем многие подобного рода слова, вполне определенно представленные в нашем сознании и часто употребляющиеся в быту, естественно «старше» соответствующих ботанических терминов. На самом же деле подобные феномены в природе просто не существуют.

Исследование

Изучение природы антропонимов, выявление их особенностей, раскрытие семантики и этимологии, анализ словообразовательной структуры имен разных народов, разной территориальной локализации показывают, что имена не только историчны, но и глубоко национальны. В именах проявляется тесное единство мировидения и мировосприятия народа с его духовной, социальной и материальной культурой. Те представления (образы, символы, мифологемы и т.д.), которые вкладывает человек в оним, специфически представлены в его сознании: с одной стороны, они детерминированы

содержанием мышлением, с другой – социальными обстоятельствами и природными факторами, которые определяют его бытие [2, с. 101].

Представления человека о природе естественно связываются с представлениями индивидов о собственном теле, о месте человека в природной среде, о характере связей человека и природы и др. Поэтому возникают разнообразные познавательные модели, устанавливающие сущностные отношения типа «человек – явление природы», что позволяет выделить направления номинативного отождествления «человек – дерево», «человек – небесное светило» и под.

Шведы несколько столетий назад были язычниками, верили в одушевленную природу и приносили жертвы Солнцу, Земле, озерам, лесам. Люди преклонялись перед обожествленными явлениями природы, превращая их в культурные символы, что нашло отражение в языковой семантике, языковых символах и образах. Как отмечает А.С. Алёшин, в шведских устойчивых сочетаниях отражается особое отношение к солнцу как источнику жизни, тепла и света: *någon går upp som en sol* (кто-либо восходит как солнце), *någon skiner som solen i Karlstad* (кто-то сияет как солнце в Карлстаде), *någon är frisk / kry som ett vinterny* (кто-либо здоровый как молодой месяц зимой) [3, с. 105].

Как правило, исконно шведские фамилии двухкомпонентные, образованные путем сложения корней. Распространенной структурной моделью словообразования фамилий является «существительное + существительное». В качестве компонентов могут выступать слова, обозначающие виды деревьев (швед. *björk* ‘берёза’, *ek* ‘дуб’, *gran* ‘ель’, *pil* ‘ива’, *rönn* ‘рябина’) и их частей (швед. *gren* ‘ветка’, *kvist* ‘сучок’, *löv* ‘лист’, ‘листва’, *rot* ‘корень’, *stam* ‘ствол’), например, *Björkstam*, *Eklöv*, *Granrot*, *Pilgren*, *Rönnkvist*; наименования рек и водных потоков (швед.

bäck ‘ручей, ‘речка’), например, *Stenbäck*, *Åström*; частей света (швед. *nord* ‘север’, *söder* ‘юг’, *öster* ‘восток’), например, *Nordberg*, *Södergren*, *Östergren* и под.

Проанализировав более 250 шведских фамилий, отметим наиболее популярные наименования явлений природы, послужившие основой для имянаречения: *berg* ‘гора’, *lund* ‘роща’, *ström* ‘поток’), например, *Bergström*, *Berglund*, *Lundberg*, *Lundström*, *Strömberg*, *Strömlund*. Названия лиственных деревьев более популярны, чем хвойных, и чаще всего в фамилиях можно встретить слово *lind* ‘липа’): *Lindgren*, *Lindkvist*, *Lindström*. Причину преобладания корней слов, номинирующих лиственные деревья, в фамилиях объяснить однозначно довольно сложно. Самый вероятный фактор, обусловивший такое преобладание, – природно-географический: для севера страны характерно преобладание хвойных лесов; для южной характерны лиственные леса, которые с продвижением на север, постепенно сменяются сосновыми.

Не исключено, что традиция образовывать фамилии от названий деревьев связана и с магической силой, которую национальная традиция приписывает деревьям. В Европе, как отмечает Д. Зеленин, сохранились верования о происхождении людей от деревьев и о помещении человеком своей души в дерево на хранение. Тотемические деревья считаются духами-покровителями первоначально рода, а потом семьи [4, с. 72–73].

В Швеции три родственных фамилии – Линнеи, к которым принадлежал известный ботаник XVIII в. Карл Линней, Линделиусы и Тилиандеры – вели свое происхождение от одной и той же липы, у которой было три отростка-ствола. По преданию, одновременно с вымиранием каждой из трех этих фамилий засыхал и один из трех стволов липы; основной же пенек этой липы сохранился и пользовался почитанием. Многие шведские роды до сих пор ведут свое происхождение от

деревьев; так, род *Almen* – от ольхи [4, с. 74]. В Швеции и Вестфалии 1 мая трижды ударяют молодых коров, которые еще не телились, веткой рябины, чтобы плодотворная сила громового прута (*Donnerruthe*) наполнила их сосцы молоком. Шведские предания утверждают, что рябиновая палка охраняет от бури на море, от колдовства и нечистых духов [5, с. 687]. Шведы украшают ветви березы яркими перьями на Пасху, веточки березы вплетают в венки на праздник Ивана Купала. Ряженье в древесную зелень, декорирование ею считается уподоблением тотему.

Некоторые шведские фамилии с точки зрения значения смысловых компонентов могут показаться странными. Так, у лилий (*lilja*) и пальм (*palm*) отсутствуют ветки (*gren*), но в распространенных шведских фамилиях этот компонент часто встречается: *Liljegren*, *Palmgren*. Возможно, здесь проявляется, во-первых, действие аналогичной деривационной модели, в которой компонент *gren* является частотным словообразовательным элементом; во-вторых, возможно и влияние семантической аналогии, подчеркивающей метафорическое значение слова *gren* как ‘ветвь родословного дерева’ (*släktgren*).

Среди других активных словообразовательных компонентов фамилий чаще всего встречаются такие объекты географической среды, как *backe* (‘горка’, ‘холм’), *hage* (‘пастбище’, ‘луг’, ‘лужайка’), *hed* (‘степь, поросшая вереском’), *myr* (‘торфяное болото’), *näs* (‘мыс’), *sund* (‘пролив’), *vik* (‘залив’, ‘бухта’).

С целью остановить поток заимствованных фамилий в 1921 г. языковеды А. Нуреев и А. Грейп издали *Svensk namnbok* («Книга имен»), которая содержала 15 000 вариантов фамилий по шведским словообразовательным моделям. Авторы книги призывали использовать в качестве второй части двусложных фамилий компоненты, имеющие отношения к геогра-

фическим названиям, например, *sjö* (‘озеро’), *mo* (‘песчаная равнина’), *ås* (‘горная гряда’) и др. [6, с. 54].

В 1940 г. появляется новый вариант *Svensk namnbok*, содержащий 26 000 вариантов подобных фамилий [6, с. 56]. Ономатолог Й. Сальгрэн, которому поручили составить новый список фамилий, внес значительный вклад в историю создания фамилий по словообразовательной модели географическое название + явление природы [7], продолжив таким образом, традицию формирования фамилий буржуазии, появившихся в Швеции XVII в., которая восходит к XVII в. В постановлении шведского рыцарского собрания от 6 июня 1626 г. отмечалось о непозволительности для дворянина заимствовать фамилию или герб какой-либо другой династии. И. Валленстин отмечает, что у многих семей имелись гербы с изображением животных, например, головы льва, медведя, волка или кабана. Впоследствии появились такие фамилии, как *Lejonhuvud* (‘голова льва’), *Björnram* (‘медвежья лапа’), *Svinhufvud* (‘голова свиньи’) [8, с. 17].

В ряде фамилий выделяются компоненты *sol* (‘солнце’), *måne* (‘луна’), *v(w)inter* (‘зима’): *Midensol* (Миденсуль), *Måndröm* (Мондрём), *Solbarn* (Сульбарн), *Vargvinter* (Варгвинтер), *Winthersparv* (Винтерспарв) и др. С. Энтзенберг предполагает, что причиной появления подобных фамилий можно считать интерес нового поколения к астрологии, целительству, гаданию на картах Таро, где особое внимание уделяется солнечной системе [9, с. 31]. В данном случае мы сталкиваемся с миром неживой природы, с верой в высшие силы, с отголосками язычества.

Любовь шведов к природе находит отражение в использовании наименований животных, птиц, насекомых, растений, кустарников, деревьев, природных реалий в личных именах. Встречаем имена, образованные при помощи заимствованной основы слова из английского язы-

ка *Summercloud* (*summer* ‘лето’, *cloud* ‘облако’), *Sunshine* (‘солнечный свет’), *Forest* (‘лес’), *Pebbles* (‘галька, мелкие камни’) и др. Имена, имеющие в основе названия месяцев (за исключением *januari* ‘январь’) *Mars* (‘март’), *Augusti* (‘август’) и др. Небесные светила, природные реалии и явления природы находим в таких именах, как *Höstlöv* (*höst* ‘осень’, *löv* ‘листва’), *Kotte* (*kotte* ‘шишка’), *Källa* (*källa* ‘родник’), *Mark* (*mark* ‘земля’), *Morgonrodnad* (*morgonrodnad* ‘утренняя заря’), *Månstrålen* (*måne* ‘луна’, *stråle* ‘луч’, ‘кончик’, ‘уголок’), *Regnbåge* (*regnbåge* ‘радуга’), *Skymning* (*skymning* ‘сумерки’), *Sommarbris* (*sommar* ‘лето’, *bris* ‘легкий ветерок’), *Sten* (*sten* ‘камень’) и др. Зоонимы представлены в именах: *Duva* (‘голубь’), *Falk* (‘сокол’), *Humla/Humlan* (‘шмель’), *Misse* (разг. ‘кот’), *Mugg* (собир. ‘комары, мошкара’), *Tiger* (‘тигр’), *Varg* (‘волк’) и др. В шведской традиции имянаречения особую семантическую группу образуют имена, в основе которых присутствует компонент *björn* (‘медведь’), самый распространенный зооморфный элемент: *Abjörn* (Абьёрн), *Ambjörn* (Амбьёрн), *Arnbjörn* (Арнбьёрн), *Asbjörn* (Асбьёрн), *Björn* (Бьёрн), *Björna* (Бьёрна), *Björnhild* (Бьёрнхильд) и др. Имена, в основе которых заложены наименования растений, трав, кустарников: *Koriander* (‘кориандр’), *Skilla* (‘пролеска’), *Timotej* (‘тимофеевка’), *Tussilago* (‘мать-и-мачеха’), *Vejde* (‘вайда’) и др.

Первые «ботанические» имена (швед. *växtnamn*) – *Rosa* (Роза), *Amaryllis* (Амариллис) и *Flora* (Флора) появились в Швеции в XVIII в. и были взяты из пастушьих стихов. В конце XIX в. возросла популярность этих имен, которая достигла своей кульминации в Швеции в начале XX в. В то время наибольшее распространение получили такие имена, как *Viola* (Виола), *Iris* (Ирис), *Linnea* (Линнея) и *Rosa* (Роза). В «Книге имен» середины 1970-х годов рекомендовали роди-

телям использовать следующие женские имена: *Bellis* (Беллис), *Blomma* (Блумма, швед. *blomma* ‘цветок’), *Erika* (Эрика), *Flora* (Флора), *Lilja* (Лилья), *Malva* (Мальва) и *Viva* (Вива). С конца 80-х годов XX в. снова отмечается тенденция к образованию «ботанических» имен. В последние десятилетия XX в. детей называли «в честь» тех или иных специй, ягод и фруктов: *Mynta* (Мюнта, швед. ‘мята’), *Timjan* (Тимьян), *Chili* (Чили), *Citrona* (Ситрона), *Smultron* (Смультрон, швед. ‘земляника’) и *Hallon* (Халлон, швед. ‘малина’) [10]. В начале XXI в. имена, происходящие от названий растений, также не игнорируются родителями при выборе для новорожденных [8, с. 196].

В шведском корпусе антропонимов, содержащих названия флоры и фауны, находим заимствования из других культур. Так, шведские имена собственные испытали на себе влияние английской языковой моды. В Англии в первой половине XIX в. стало популярным называть дочерей в честь цветов. В 1904 г. в журнале «Заметки и вопросы» (англ. *Notes and queries*) появилась статья, где приводятся примеры имен, которые давали при крещении английским девочкам: *Mari-gold* (Мэриголд), *Rosemary* (Розмари), *Iris* (Айрис), *Ivy* (Айви/Иви), *Primrose* (Примроуз), *Hazel* (Хейзел), *Heather* (Хизер) и *Gloxinia* (Глоксиния). В переводе со шведского это названия таких цветов и растений, как календула, розмарин, ирис, плющ, первоцвет, лесной орех, вереск и глоксиния [10].

В заимствованных из немецкого языка односложных фамилиях выделяется подгруппа, связанная с названиями животных и птиц: *Falk* (‘сокол’), *Fuchs* (‘лиса’), *Geijer* (‘гриф’), *Lamm* (‘ягненок’) и др.

Стоит отметить, что названия рыб отсутствуют как в личных именах, так и фамилиях. В то же время эталонами шведских устойчивых сочетаний часто является существительное рыба и кон-

кретные названия рыб: *någon är / känner sig / trivs som fisken i vatten* (кто-либо чувствует себя как рыба в воде), *någon är dum som en flundra* (кто-либо глупый как камбала) и др. Т.А. Чеснокова указывает, что в шведских пословицах чаще упоминается рыба, и выражением скудости служит селедка (тогда как антипод чаще всего лосось): *Sillen är också fisk* (И селедка тоже рыба), *Arbete och möda, sill och bröd till föda* (Труд да работа, а в пищу – хлеб да сельдь), *På vintern är sillen lax för bonden* (Зимой крестьянину и селедка покажется лососем) [11, с. 112–113]. Возможно, из-за неоднозначного отношения к разным видам рыб их названия отсутствуют в антропонимах.

Выводы

Процесс формирования шведского корпуса личных имен и фамилий, содержащих названия флоры и фауны, реалий неживой природы, так называемые *naturnamn*, непрерывен. Многие из представленных личных имен относятся к именам без родовых различий (швед. *könsneutrala namn*) [8, с. 196], у имен не наблюдается зафиксированных гипокористических и деминутивных форм, не все имена включены в справочники имен для родителей. Личные имена можно выделить в следующие группы: фитонимы, зоонимы, небесные светила, природные реалии и

явления природы, наименования временных периодов. Наиболее объемными группами являются фитонимы и их части, названия водоемов, зоонимы, небесные светила. Следует подчеркнуть, что исследуемая группа лексики является динамичной не только в силу воздействия общеизвестных экстралингвистических факторов, но и потому, что шведы проявляют особое расположение к экспериментаторству в области имяназвания.

Словосложение – распространенная модель словообразования фамильных антропонимов. Корпус имен подвержен изменениям и находится в зависимости от социальных процессов. Среди антропонимов находим заимствованные варианты из немецкой и английской культуры. Ряд личных имен, ведущих название от растений, уже вышли из употребления, другие «ботанические» имена популярны и сегодня. Любовь к природе, как одна из главных черт шведского характера, явно находит отражение в антропонимах. Фамильные антропонимы представляют собой диахронически подвижный пласт лексики, который можно распределить по разным тематическим группам, не одинаковых по количеству компонентов. Так, современные шведы выбирают нестандартные имена для детей. Эти имена входят в тематическую группу «Временные периоды» или «Небесные светила».

Список литературы

1. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия // Вопросы языкознания. 1993. № 2. С. 114–124.
2. Мадиева Г.Б., Супрун В.И. Антропонимы как средство выражения национальной культуры // Известия ВГПУ. 2010. С. 96-102.
3. Алёшин А.С. Устойчивые сравнения шведского языка: лингвокультурологический аспект. СПб.: Нестор-История, 2012. 260 с.
4. Зеленин Д. Тотемы-деревья в сказаниях и обрядах европейских народов / Академия Наук СССР. Труды института антропологии, археологии, этнографии. Т. XV, Вып. 2. Этнографическая серия 5. 78 с.
5. Афанасьев А.Н. Славянская мифология. М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2008. 1520 с.
6. Brylla E. Andersson, Petersson, Lundström och ... Beachman: Om nordiska efternamn i sin europeiska omgivning. Uppsala: Bombus, 2009. 128 p.

7. Karlsson M. Farväl Svensson! URL: <http://spraktidningen.se/artiklar/2013/02/farval-svensson>
8. Wallensteen I. Våra namn. 1165 namn och namnformer, deras betydelse och ursprung. Stockholm: Ica Bokförlag, 2008. 134 s.
9. Entzenberg S. Månfare Johansson och Emil Brandamour. Om tendenser i nutida för- och efternamnsskick // Ortnamnssällskapet i Uppsala årsskift, Uppsala, 2005. S. 21-36.
10. Luik van C. Stora boken om namn. Stockholm: Alfabetabokförlag, 2009. 224 s.
11. Чеснокова Т.А. Шведская идентичность. Изменение национального менталитета. М.: РГГУ, 2008. 185 с.
12. Martinsson K. I namn floran – växtnamn som förnamn // Svensk Bot. Tidskr. 99. Uppsala, 2005. S. 233-258.

References

1. Vajsgerber J.L. Yazyk i filosofiya. *Voprosy yazykoznaniya*, 1993, no. 2, pp. 114–124 (In Russ.)
2. Madieva G.B., Suprun V.I. Antroponimy kak sredstvo vyrazheniya nacional'noj kul'tury. *Izvestiya VGPU*, 2010, pp. 96-102 (In Russ.)
3. Alyoshin A.S. *Ustojchivye sravneniya shvedskogo yazyka: lingvokul'turologicheskij aspekt*. St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2012, 260 p. (In Russ.)
4. Zelenin D. Totemy-derev'ya v skazaniyah i obryadah evropejskih narodov. *Akademiya Nauk SSSR. Trudy instituta antropologii, arheologii, etnografii*, vol. XV, is. 2. Etnograficheskaya seriya 5. 78 p. (In Russ.)
5. Afanas'ev A.N. *Slavyanskaya mifologiya*. Moscow, Eksmo Publ.; St. Petersburg, Midgard Publ., 2008, 1520 p. (In Russ.)
6. Brylla E. Andersson, Petersson, Lundström och ... Beachman: Om nordiska efternamn i sin europeiska omgivning. Uppsala: Bombus, 2009, 128 p.
7. Karlsson M. Farväl Svensson! Available at: <http://spraktidningen.se/artiklar/2013/02/farval-svensson>.
8. Wallensteen I. Våra namn. 1165 namn och namnformer, deras betydelse och ursprung. Stockholm, Ica Bokförlag, 2008, 134 p.
9. Entzenberg S. Månfare Johansson och Emil Brandamour. Om tendenser i nutida för- och efternamnsskick. Ortnamnssällskapet i Uppsala årsskift, Uppsala, 2005, pp. 21-36.
10. Luik van S. Stora boken om namn. Stockholm, Alfabetabokförlag, 2009, 224 p.
11. Chesnokova T.A. *Shvedskaya identichnost'. Izmenenie nacional'nogo mentaliteta*. Moscow, RGGU Publ., 2008, 185 p. (In Russ.)
12. Martinsson K. I namn floran – växtnamn som förnamn. Svensk Bot. Tidskr. 99. Uppsala, 2005, pp. 233-258.

Информация об авторе / Information about the Author

Природина Ульяна Петровна, кандидат филологических наук, преподаватель, «Частное образовательное учреждение дополнительного образования по изучению иностранных языков «Скандинавская школа»», Москва, Российская Федерация
e-mail: brasikaikea@rambler.ru

Ulyana P. Prirodina, Candidate of Philological Sciences, Lecturer, “Nordic School”, Private Educational Institution of Additional Education for the Study of Foreign Languages, Moscow, Russian Federation
e-mail: brasikaikea@rambler.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 811.161.1373.45

Сохранение самобытности родного языка как один из важнейших факторов национальной государственной политики (на примере внутренних и внешних заимствований в современном русском языке)С. И. Гальченко¹ ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена актуальному социолингвистическому вопросу. В представленной работе автором дается системный анализ процесса заимствования как одному из способов речевой деятельности. В статье говорится о роли заимствований в различных языках, и приводятся две наиболее примечательные тенденции распространения заимствованной лексики. Они связаны с процессом заимствования слов, одна обусловлена внутриязыковым заимствованием из конкретных языковых сфер, в первую очередь, жаргонной и другими формами нелитературной речи, другая ориентирована на активизацию процесса заимствования иностранных слов, связанного глобализацией современного общества. В данном исследовании акцентируется тот факт, что во время глобализации и интеграции, характеризующиеся широким сотрудничеством по обмену информацией и новыми идеями, происходит формирование мультикультурного общества, что приводит к культурному и языковому смешению. Обширные международные научные и деловые контакты, культурный обмен, развитие новых технологий обуславливают необходимость возникновения, внедрения в обиход, постепенную ассимиляцию и активное функционирование новых понятий и их вербальных обозначений, соответствующих реалиям. В статье анализируются причины возникновения заимствованных языковых единиц. Автор подчеркивает, что в настоящее время сформированы подходящие условия для межнациональных контактов; российское общество стало более открытым и подверженным появлению заимствованных слов. По мнению автора, особо следует обратить внимание на то, что самобытность русского языка сохраняется благодаря следующим факторам. Во-первых, это фонетическая ассимиляция: заимствованные слова приобретают звуковую оболочку, принятую в языке, в словарный состав которого они вливаются. Во-вторых, грамматическая ассимиляция. Новые слова подчиняются грамматическим правилам русского языка (существительные приобретают грамматический род, а в английском языке эта грамматическая категория отсутствует). И наконец, немаловажную роль играет семантическая сторона, когда заимствованное слово приобретает новое значение. Автор особо подчеркивает, несмотря на то, что количество заимствованных слов благодаря интернету, социальным сетям, расширяющимся международным контактам, увеличению числа мигрантов стремительно растет, русский язык не только сохраняет свою самобытность, но и подчиняет себе заимствованную лексику, адаптируя ее в соответствии со своими правилами.

Ключевые слова: родной язык; заимствования; национальная культура; современные тенденции; социальные проблемы; молодежный язык; государственная политика; речь; культура; сленг; жаргон.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Гальченко С. И. Сохранение самобытности родного языка как один из важнейших факторов национальной государственной политики (на примере внутренних и внешних заимствований в современном русском языке) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 18–27.

Статья поступила в редакцию 18.06.2019

Статья подписана в печать 14.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Гальченко С. И., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 18–27

Maintaining Identity of the Native Language as One of the Most Important Factors of National State Politics (on the Example of Internal and External Loan-Words in Modern Russian)

S. I. Galchenko¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to an important sociolinguistic problem. The author gives a General description of the process of borrowing as one of the ways of speech activity. The article deals with the role of borrowings in different languages, and provides two of the most remarkable trends in the spread of borrowed vocabulary, both of them are associated with the process of borrowing words, the first – with intra-linguistic borrowing from certain areas of the language, especially jargon and other forms of non-literary speech, the second – with the strengthening of the process of borrowing foreign words due to the process of globalization. This study highlights the fact that during globalization and integration, characterized by extensive cooperation in the exchange of information and new ideas, there is a formation of a multicultural society, which leads to cultural and linguistic confusion. Extensive international scientific and business contacts, cultural exchange, development of new technologies cause the need for the emergence, implementation, gradual assimilation and active functioning of new concepts and their verbal designations, corresponding to the realities. The causes of borrowed language units are analyzed. The author emphasizes that at present favorable conditions for international contacts have been created; Russian society has become more open and predisposed to the appearance of borrowed words. In the present work the analysis of ways and means of appearance of borrowings is given and their classification is given. Special attention is paid to the evolution of internal and external borrowings of the Russian language through the prism of its centuries-old development. According to the author, it is particularly worth paying attention to the fact that the identity of the Russian language is preserved due to the following factors. First, it is phonetic assimilation: borrowed words acquire a sound shell, adopted in the language into whose vocabulary they are poured. Second, grammatical assimilation. New words obey the grammatical rules of the Russian language (nouns acquire a grammatical gender, and in English this grammatical category is absent). Finally, the semantic side plays an important role when a borrowed word acquires a new meaning. The author emphasizes that despite the fact that the number of borrowed words due to the Internet, social networks, expanding international contacts, the increase in the number of migrants is growing rapidly, the Russian language not only retains its identity, but also subordinates the borrowed vocabulary, adapting it in accordance with its rules.

Keywords: native language; loan-words; national culture; current trends; social problems; youth language; state policy; speech; culture; slang jargon.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Galchenko S. I. Maintaining Identity of the Native Language as One of the Most Important Factors of National State Politics (on the Example of Internal and External Loan-Words in Modern Russian). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 18–27 (In Russ.).

Received 18.06.2019

Accepted 14.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

«Слово – есть человеческая деятельность, передающая опыт и мысли человека другим», – писатель Л.Н. Толстой [1].

В этом изречении хорошо передана мысль о специфике языка: с помощью слова, то есть с помощью языка, люди обладают возможностью общаться, пере-

давать будущим поколениям знания, опыт и всё то, что человечество достигло за весь период своей многовековой эволюции. Поскольку язык имеет тесную связь с мыслительной деятельностью, он является необходимым условием существования и развития общества, элементом духовной культуры.

Как утверждают ученые-лингвисты, за последние 20 лет русский литературный язык неоднократно подвергался значительной трансформации. Можно с уверенностью заявить, что далеко не все преобразования носят конструктивный характер. Некоторые современные тенденции, проявляющиеся в языке, угрожают его единству и целостности, подрывают общепринятую языковую норму и разрушают культурные и национальные традиции [2].

Современный русский язык, подобно любому активно используемому языку, склонен к динамичному развитию и изменениям. Различаются внутренние и внешние лингвистические вариации. Внутренние лингвистические вариации связаны с тем что, язык, являясь сам по себе сложной системой, подвержен разнообразным мутациям. Эти изменения могут проходить на любом языковом уровне: фонетическом, грамматическом, лексическом. Все языковые системы имеют тесную связь. Следовательно, преобразования на каком-то одном уровне влекут за собой преобразования на остальных подуровнях. Примером такого динамичного заимствования лексических единиц из европейских языков может служить появление в русском языке нулевого склонения имен существительных. Внешние лингвистические вариации, в первую очередь, связаны с развитием общества (научно-техническим прогрессом, влиянием других языков и т.п.) [3]. Поэтому процесс заимствования слов – естественный и необходимый процесс языкового развития, процесс неизбежный, так как обусловлен торговыми, научными, культурными контактами между народами.

Заемствованные слова начали появляться уже давно. Наиболее популярные иноязычные слова известны ещё со времён правления Петра I, а в XVIII—XIX веках М.В. Ломоносов внёс большой вклад в изучение иностранных слов. Большая часть современных заимствований приходится на 90-е годы XX века. С установлением рыночных отношений в России начали появляться иностранные товары. В обиходе россиян помимо различных новых иностранных вещей, понятий также появились и их названия, которые были необходимы для понимания, визуализации, поскольку в русском языке попросту не было многих наименований. В основном, эти названия были английские.

В начале XXI века российское общество подвергается решительным изменениям. В рамках Болонского процесса современное российское общество вынужденно европеизируется, отказываясь от многих прежних своих традиций, слагавшихся на протяжении веков и особенно минувшего XX века, от уникального исторического опыта, что не могло не отразиться на русском языке.

Результаты и обсуждение

Роль заимствованной лексики (*foreign words, loan-words*) в различных языках неоднозначна и носит конкретно-исторический характер, зависящий от условий развития того или иного языка. Заимствования являют собой беспрецедентную модель сплочения народов, в основе которого лежат экономические, политические, научные и кросс - культурные связи. В целом заимствованные слова складываются в языке как способ обозначения новых реалий и выражения ранее неизвестных представлений, возникших в языке. Заимствованные слова могут также служить вторичными определениями уже известных объектов и явлений. Это связано с использованием заимствованного слова для определения немного другой характеристики предмета. В таком

случае лингвистические реалии приобретают другую языковую нагрузку. Кроме того, заимствованное слово может быть общим международным термином. Иностранные слова также могут быть принудительно введены в язык из-за межъязыковой экспансии: военной оккупации или навязывания новой религии. Анализ истории языка помогает обнаружить эволюционные процессы, происходящие в языке в разные периоды его развития. Выделяют лингвистические (внутриязыковые) и экстралингвистические факторы, влияющие на процесс преобразований в языке. Внутриязыковые факторы подчинены правилам развития самого языка, а экстралингвистические обусловлены конкретной исторической языковой ситуацией, с эволюцией человечества в целом. Оба эти явления в развитии русского языка находились в постоянном контакте [2].

На текущий момент можно констатировать тот факт, что русский язык подвергается жаргонизации. Следует отметить, как различные жаргонизмы проникают в политическую и бытовую сферу, на радио и телевидение. Характерным признаком этого процесса является переоценка норм общественного поведения. То, что раньше считалось нецензурным, вульгарным и, вообще, недопустимым, теперь приобретает совершенно иную окраску и совершенно свободно может использоваться в речи для придания ей особенного колорита. Условно нормативная лексика, может быть, и вызывает негативное отношение культурной и образованной общественности, но уже не имеет такого общественного резонанса, как это было полвека назад. Общественное мнение стало более терпимым к подобным языковым экзерсизам. Более того, образованный современный человек время от времени намеренно прибегает к использованию молодежного жаргона, чтобы показать свою компетентность и соответствие требованиям времени. Следует упомянуть о том, что социальная

структура городских жителей постоянно усложняется, усиливается коммуникация между субъектами разных групп, включая различия в языковых компетенциях [2].

Различные жаргонные выражения без стеснения используют многие предприниматели, журналисты – акулы пера, политические деятели. Стоит только обратить внимание на ставшую крылатой фразу В.В. Путина о необходимости ‘мочить в сортире’ бандитов [4]. Выражение стало прецедентным как для российской, так и для иностранной аудитории. Позднее В.В. Путин сожалел об этом слишком резком высказывании, подчеркивая то, что публичный человек, облеченный властью и имеющий влияние на людей, обязан строго следить за своим лексиконом и не поддаваться минутным порывам [4].

Нередко жаргонная лексика появляется и в литературе. Сначала сленговые слова и фразы проникают в основном в устную и разговорную форму, затем в СМИ и, наконец, неотвратимо врываются в публицистику общественные выступления политических деятелей, народных избранников и даже писателей.

Практический анализ предшествующих этапов становления русского литературного языка наглядно демонстрирует, как динамично он обновляется [2]. На этот счет существуют два кардинально противоположных мнения: консервативное и новаторское. При этом следует отметить важность кропотливого поиска языковых единиц, систематизации их особенностей, учитывая вероятные случаи их употребления в целях решения задач коммуникативной направленности. Наглядной иллюстрацией может служить тот факт, что в огромном разнообразии жаргонной лексики современный человек находит меткие, часто метафорические выражения и с успехом использует их в общении, разумеется, для придания своей речи конкретного стилистического оттенка. Например, слова ‘стукач’, ‘крутой’, ‘беспредел’, ‘тусовка’ нередко попадают в открытые высказывания до-

стойных подражания носителей литературного языка [5].

Часто жаргонизмы, утрачивая свою общественную стабильность, деформируются и становятся крылатыми выражениями, которые затем массово использует население России. Некоторые фразеологические единицы приживаются в литературном языке. Так, фразеологизм *'сесть на иглу'*, из речи наркоманов поселился на страницах прессы, породил производные от него: *'область села на дотационную иглу'*; *'нельзя все время сидеть на игле инвестиций'* и т.п. [6, 10, 14].

Следующим направлением языкового развития служит непрерывно возрастающее число заимствованной лексики иноязычного происхождения. Эволюция языка обусловлена переходом лексического материала из одной языковой системы в другую. Однако истинные ценители родного языка довольно скептически относятся к данному явлению и нередко демонстрируют свое недовольство его конечным результатом. Разве мы не можем довольствоваться богатым словарным запасом родного языка, не прибегая к помощи *'иностранцев'*? К чему нам слово *'имидж'*, если есть *'образ'*, зачем *'саммит'*, если можно сказать *'встреча в верхах'*? Чем модный нынче в кинематографии *'ремейк'* лучше обычной *'переделки'*? И разве *'консенсус'* прочнее *'согласия'* [7, 8]?

На сегодняшний день заимствованная лексика получила масштабное распространение в политической (реформирование на государственном и партийно-политическом уровне), экономической (переход от командно-административной к рыночной экономике) отраслях жизнедеятельности. Наиболее ярко этот процесс могут проиллюстрировать следующие слова:

1. Стартап (англ. *to startup* – запускать проект) – недавно появившаяся компания, которая строит свой бизнес на основе инновационных идей или техноло-

гий. В русском языке также употребляется слово *стартапер* – человек 22-29 лет, занимающийся развитием новой компании. Но порой люди ставят ударение на последний слог, тогда *стартапёр* – это ироничное обозначение несовременного человека.

2. Саммит (англ. *Summit* – встреча) – встреча и переговоры людей, представляющих в своих государствах высшую власть. Слово *'саммит'* пришло в русский язык около 30 лет назад. За такой довольно непродолжительный срок далеко не все носители языка узнали его и начали применять в речи.

3. Брифинг (англ. *'brief'* – сводка, сжатие, короткий, краткий) – мероприятие, в ходе которого до присутствующих организатором доводится некая информация. Впервые слово брифинг отмечено в словаре-справочнике *'Новые слова и значения'* под редакцией Н.З. Котеловой. Существительное это сравнительно новое в русском языке, а если говорить точнее, то это – неологизм 70-х годов [9].

4. Бренд (англ. а *'brand'* – марка, название) – марка товара, пользующегося огромной популярностью у покупателей. Также *"brand"* – это клеймо, печать, знак.

5. Пиар (от англ. *PR* – *'publicrelations'* – связи с общественностью) – деятельность по созданию привлекательного образа чего-либо. О том, что слово укоренилось в русском языке, говорит следующее: 1) написание русскими буквами (заменив латинский вариант *PR*); 2) стало изменяемым; 3) стало производным для новых слов русского языка: *пиарить*, *пропиаренный* и т.д. В России пиар в том понимании, в каком он известен в других странах, появился в 1994-1995 годах.

6. Рейтинг (англ. *Rating* – оценка, определение, установление) – числовой или порядковый показатель, отображающий важность или значимость определенного объекта или явления.

7. Лидер (от англ. *Leader* – ведущий, первый, идущий впереди) – лицо в груп-

пе, команде, пользующееся признанным авторитетом. Слово заимствовано в 20-е годы XX в. из англ. яз., где leader образовано от tolead – ‘вести’.

8. Коррúпия (от лат. *corrumpere* ‘растлевать’, лат. *corruptio* ‘подкуп, продажность; порча, разложение; растление’) – термин, обозначающий использование должностным лицом властных полномочий и доверенных ему прав, возможностей, связей в целях личной выгоды, противоречащее законодательству и моральным установкам. Заимствовано в 20-е годы XX в.

9. Вóтум (лат. *Votum* – желание, воля) – мнение, выраженное путём голосования. Во многих государствах в таком порядке выражается одобрение или неодобрение деятельности правительства или министра (вотум недоверия). Заимствовано из латинского языка, где *votum* (‘желание’) образовано от глагола *volere* – ‘желать’.

10. Электорáт (лат. *elector* – избиратель) — круг сторонников определенной организации, избирателей, голосующих за определённую партию на парламентских, президентских или муниципальных выборах. Происходит от лат. *electoratus*, далее из *elector* ‘избиратель’, далее из *eligere* ‘выбирать’.

11. Премьёр-министр (фр. *Premier* – главный, первый; лат. *Primarius* – один из первых, знатный) – глава исполнительной власти в государствах, где эта должность отделена от должности главы государства, а также в субъектах федеративных государств. Заимствование из французского языка: ‘premier’ – ‘первый’. Интересно, что французы произносят это свое слово как ‘прёмье’; ‘премьер’ (*première*) по-французски значит ‘первая’. Так меняется форма слов при их переходе из языка в язык: мы, строя существительное мужского рода, предпочли, чтобы оно оканчивалось на твердый согласный [10].

12. Истеблишмент (от англ. *Establishment* – ‘установление; основание’) – власть имущие, правящие круги, политическая

элита. Встречаются также устаревшие варианты написания и произношения: *истабблишмент*, *истэблиш-мент*.

В конце XX века были сформированы другие условия для международных контактов; российское общество оказалось более открытым и предрасположенным к ним. Так, на рынке стали появляться новые товары. Хотя они и были в большей степени китайскими, но названия были английского происхождения. Многие из них непривычны русскому уху, поэтому часто встречались курьезные случаи произношения. Например, известное слово “леггинсы”, которое было заимствовано в 90-х годах XX века [11], многие россияне произносили как “ленинцы”. Какие же слова, касающиеся названий предметов одежды и мира моды, пришли к нам из английского языка?

1. Боди (от англ. *Bodysuit* – ‘нательный костюм’) – вид обтягивающей одежды, закрывающей верхнюю часть туловища, похож на купальник.

2. Худи (англ. *hoodie* от *hood* – ‘капюшон’) – разновидность свитера из мягкого хлопчатобумажного трикотажа или флиса с капюшоном. В русском языке худи ассоциируют с толстовкой.

3. Свитшот (от англ. *Sweatshirt* – ‘толстовка’) – спортивная трикотажная толстовка без молнии и шнуровок с круглым горловым вырезом. Название образовано от сочетания английских слов ‘sweater’ – (свитер) и ‘shirt’ – (рубашка).

4. Лонгслив (от англ. *Long* – ‘длинный’ и англ. *Sleeve* – ‘рукав’) – футболка с длинным рукавом. Слово пришло недавно, но сам предмет гардероба известен в России очень давно. Просто в СССР и даже в современной России, футболку, имеющую длинные рукава, называют забавным словом – ‘фуфайка’. Такое импортное слово больше пришлось по душе русским людям.

5. Лоферы (от англ. *loafer* – бездельник) – это туфли без шнурков, союзка и мыски которых украшены приподнятым полукруговым швом. Почему же они свя-

заны со словом бездельник? Эта обувь легко одевалась и снималась, не нужно было тратить время, чтобы завязать и застегнуть ее, ведь шнуровки или заклепок вовсе нет.

6. Кардиган (от англ. Cardigan – ‘вязанный свитер’) – верхняя женская одежда в виде длинного жакета из плотной материи, обычно без пуговиц.

7. Кроп-топ (от англ. Crop top – ‘укороченный топ’) – женская блуза или кофта, не доходящая до середины живота.

8. Эспадрильи (от англ. Espadrilles – ‘кроссовки’) – лёгкая летняя обувь, напоминающая тапочки с задником.

9. Слипоны (от англ. slip-on ‘о чем-либо легко проскальзывающем: платье или свитере, надеваемом через голову, легко одеваемой обуви’) – летние кеды на резиновой подошве без шнуровки [9].

10. Джинсы бойфренды (от англ. boyfriend jeans – джинсы парня, любовника) – женская модель джинсов свободного кроя и лаконичного дизайна. Конечно, это не означает, что такие джинсы берут у мужчины. Просто фасон схож с мужским стилем, отсюда и название [9].

11. Кежуал (от англ. Casual – ‘повседневный’) – неформальный стиль одежды, который предполагает комфорт и удобство без новомодных аксессуаров и других ярких безделушек.

12. Бейсболка (от англ. Baseball – ‘бейсбол’) – кепка с длинным козырьком (первоначально у бейсболистов). Происходит от бейсбол + -к(а).

В этот период динамично развивается молодёжный сленг. Многие события разрушали структуру общества. Публичная среда спровоцировала появления неофициальных молодёжных субкультур, которые выработали свой собственный язык с целью противостояния общепринятым нормам общественного поведения. Процесс замены старых выражений новыми в молодёжной среде происходит стремительно, так как мышление молодых людей очень пластично. Молодежь актив-

но реагирует на все процессы, происходящие вокруг них и, как губка, впитывают все, что, по их мнению, поможет им проявить себя, выделиться и запомниться. С ролью интернета и всевозможных социальных сетей мало что сравнится.

Приведем некоторые примеры, популярные в молодёжной среде, и которыми пестрит всемирная сеть:

1. Ник или никнейм (от англ. Name – ‘имя’) – сетевое имя, псевдоним. Слово используется в Интернете, обычно в местах общения: на форумах, в чатах, в блогах.

2. Блог (от англ. Blog) – сетевой дневник.

3. Чат (от англ. – Chat – ‘болтать’) – это место в интернете, где люди под ‘никами’ общаются на разнообразные темы. Чатиться – разговаривать в чате.

4. Нетворкинг (от англ. Networking – буквально плетение сети: net – сеть + work – работать, полезные связи) – установление полезных связей, обрастание полезными знакомствами. В русском языке также встречается глагол “нетворкать” (несовершенный вид).

5. Хайп (англ. Hype – ажиотаж) – агрессивная и навязчивая реклама, целью которой является формирование предпочтений потребителя. В русском языке употребляются глаголы хайпить (несовершенный вид) и хайпануть (совершенный вид), а также прилагательное хайповый. Существует несколько версий происхождения слова.

6. Хайлайт (от англ. Highlight – подчеркивать, придавать большое значение; главный момент) – запоминающийся момент, нечто особенно выделяющееся. Нужно отметить, что в русском языке также используется слово ‘хайлайтер’ (средство декоративной косметики, созданное для высветления и выделения отдельных участков лица).

7. Хедлайнер (от англ. Headliner – ‘автор заголовков; герой заголовков, гвоздь программы (ведущий исполнитель)’ и от англ. Headline – ‘заголовок’) –

наиболее привлекающий внимание публики участник представления, концерта, фестиваля, имя которого стоит в заголовке афиши. Встречается также ненормативный вариант написания: хэдлайнер. В русском языке кроме того употребляется слово хедлайн в значении заголовка.

8. Фейс (от англ. Face – ‘лицо’) – то же, что лицо. Не так давно было популярно выражение ‘покер фейс’, что означает мимику лица, которое не выражает никаких эмоций.

9. Лайфхак (англ. lifehacking – буквально ‘взлом, преодоление жизни’) – на сленге означает ‘хитрости жизни’, ‘народную мудрость’ или полезный совет, помогающий решать бытовые проблемы, экономя тем самым время. Слово ‘лайфхак’ вошло в современный лексикон благодаря программистам, стремившимся оптимизировать свой довольно однообразный труд, упростить его. Слово ‘лайфхак’ вошло в современный лексикон с триумфом. Люди употребляют его довольно часто, несмотря на то, что в русском языке имеется много синонимов, таких как полезный совет, рецепт, прием, способ, смекалка, хитрость и другие.

10. Стендап (от англ. stand-up – ‘конференс’, буквально ‘встаньте’) – комедийное представление разговорного жанра, в котором, как правило, один исполнитель выступает перед живой аудиторией. В русском языке употребляется слово стендапер (актер, выступающий в жанре стендап).

11. Панчлайн (от англ. Punchline – ‘изюминка’) – строка рэп-куплета, которая содержит в себе неожиданный смысл, игру слов, аллюзию или шутку, вызывающую реакцию слушателя. Также в русском языке употребляется слово панч (от англ. Punch ‘удар’), которое в музыке означает острую концовку рэп-куплета, а в спорте – удар кулаком.

12. Френдить (от англ. Friend – ‘друг’) – включать чью-либо учётную запись в список избранных контактов на интернет-ресурсе.

13. Анлим (от англ. Unlimited – ‘неограниченный’) – неограниченный доступ к чему-либо, нелимитированный тариф на доступ к интернет-ресурсам. В английском языке прилагательное unlimited (неограниченный) состоит из отрицательной приставки ‘un-’ и слова ‘limit’ (предел). В русском языке слово ‘анлим’ является склоняемым существительным мужского рода.

14. Мэн (от англ. Man – ‘мужчина’) – мужчина, парень, друг. В речи молодых людей часто можно услышать это слово. Чаще всего это фамильярное, дружеское обращение к лицу мужского пола. Порой оно может выражать восклицание, удивление. На русский язык в таком контексте может переводиться по-разному, в зависимости от ситуации.

15. Фейк (от англ. Fake – ‘подделка’) – что-либо лживое, не соответствующее действительности, поддельное, вводящее в заблуждение. В современное время фейком часто называют ненастоящие аккаунты в социальных сетях.

16. Фрик (от англ. Freak – ‘странный, помешанный’) – представитель субкультуры, отличающейся яркой, несообразной внешностью и/или чудным поведением. В России, конечно и раньше были фрики, только их называли блаженными и очень уважали, сейчас над подобными личностями по большей части смеются и издеваются, ведь они выглядят и ведут себя иначе [14].

Выводы

В последние десятилетия русский литературный язык претерпел весьма значительные изменения, причем не все изменения можно расценивать как положительные. Это неудивительно: в процессе исторического развития русского языка всегда отмечались случаи недовольства засильем иностранных слов. Вспомним хотя бы пушкинское ироническое: ‘Но панталоны, фрак, жилет, Всех этих слов на русском нет; А вижу я, вижу пред вами, Что уж и так мой бедный слог Пестреть гораздо б меньше мог

Иноплеменными словами, Хоть и заглядывал я встарь В Академический словарь' [12]. Очень часто заимствования рассматривались как признаки интеллектуальной и моральной распушенности. Но, несмотря на это, мы понимаем, что без заимствований в современном языке никак нельзя. Иногда употребление какого-то нового, отсутствующего в нашей

речи слова позволяет избегать описательных обширных словосочетаний. Однако нужно помнить, если процесс заимствования слов в языке неизбежен, мы должны уважительно относиться к своему родному языку и помнить слова И.С. Тургенева: 'Берегите чистоту языка, как святыню!' [13].

Список литературы:

1. Русские писатели. Библиографический справочник: в 2 ч.: / под ред. П.А. Николаевой. М.: Просвещение, 1990. Ч. 2.
2. Гальченко С.И., Керрер М. Ю. Сохранение самобытности родного языка как один из важнейших факторов духовного возрождения национальной культуры (на примере внутренних и внешних заимствований в современном русском языке). URL: http://альманах.роснаука.орг/assets/galchenko_kerer_sokhranenie_samobyt-nosti.pdf.
3. Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / О.П. Ермакова, Е.В. Какорина, Л.П. Крысин [и др.]; отв. ред. Е.А. Земская М.: Школа 'Языки русской культуры', 1996.
4. Интернет энциклопедия Wikipedia. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
5. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия. М., 1996. С. 142–161.
6. Крысин Л.П. О лексике русского языка наших дней // Русский язык в школе и дома. 2002. № 1.
7. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012.
8. Щербинина Н.С. Англицизмы и американизмы в современном русском языке: угроза или обусловленная тенденция // Ученые записки: сборник научн. трудов и статей / под ред. Л.А. Вицюк. М., 2014. С. 135 – 139.
9. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века / под ред. Н. З. Котеловой. СПб.: Дмитрий Буланин, 2014.
10. Крысин Л.П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. Пермь, 2002.
11. Литвин Ф.А. Внутренние (языковые) и внешние факторы некоторых изменений в современном русском языке // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013.
12. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 10 т. 3-е изд. М.: Наука, 1964. Т. 5.
13. Тургенев И.С. Сочинения. Л. 1930–1934.
14. Чашникова Л.Ю. Современный русский язык как фактор трансформации русской культуры // Научная дискуссия: инновации в современном мире. 2016. №9 (52). С. 115 – 119.
15. Чистякова О.Н. Заимствования в современном русском языке.
16. Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017.
17. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003.
18. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2008.

References

1. Russkie pisateli. Bibliograficheskiy spravochnik; ed. by P.A. Nikolaevoy. Moscow, Prosvetshchenie Publ., 1990, pt. 2 (In Russ.)
2. Gal'chenko S.I., Kerrer M. Yu. Sohranenie samobytnosti rodnogo yazyka kak odin iz vazhnejshih faktorov duhovnogo vozrozhdeniya nacional'noj kul'tury (na primere vnutrennih i vneshnih zaimstvovaniy v sovremennom russkom yazyke). Available at: http://al'manah.rosnauka.org/assets/galchenko_kerer_sokhranenie_samobytnosti.pdf.
3. Ermakova O.P., Kakorina E.V., Krysin L.P. eds. Russkij yazyk konca XX stoletiya (1985–1995). Otv. red. Zemskaya E.A. Moscow, Shkola 'Yazyki russkoj kul'tury' Publ., 1996 (In Russ.)
4. Internet enciklopediya Wikipedia. Available at: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.
5. Krysin L.P. Inoyazychnoe slovo v kontekste sovremennoj obshchestvennoj zhizni. *Russkij yazyk konca XX stoletiya*. Moscow, 1996, pp. 142 – 161 (In Russ.)
6. Krysin L.P. O leksike russkogo yazyka nashih dnei. *Russkij yazyk v shkole i doma*, 2002, no. 1 (In Russ.)
7. Krysin L.P. *Sovremennyj slovar' inostrannyh slov*. Moscow, AST-PRESS KNIGA Publ., 2012 (In Russ.)
8. Shcherbinina N.S. Anglicizmy i amerikanizmy v sovremennom russkom yazyke: ugroza ili obuslovlennaya tendenciya. *Uchenye zapiski. Sbornik nauchn. trudov i statej*; ed. by L.A. Vicyuk. Moscow, 2014, pp.135–139 (In Russ.)
9. Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 90-h godov XX veka; ed. by N. Z. Kotelovoj. St. Petersburg, Dmitrij Bulanin Publ., 2014 (In Russ.)
10. Krysin L.P. O russkom yazyke nashih dnei. *Izmenyayushchij yazykovoj mir*. Perm', 2002 (In Russ.)
11. Litvin F.A. Vnutrennie (yazykovye) i vneshnie faktory nekotoryh izmenenij v sovremennom russkom yazyke. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*, 2013 (In Russ.)
12. Pushkin A.S. Poln. sobr. soch. 3-e izd. Moscow, Nauka Publ., 1964, vol. 5 (In Russ.)
13. Turgenev I.S. Sochineniya. Leningrad, 1930–1934 (In Russ.)
14. Chashnikova L.YU. Sovremennyj russkij yazyk kak faktor transformacii russkoj kul'tury. *Nauchnaya diskussiya: innovacii v sovremennom mire*, 2016, no. 9 (52), pp. 115–119 (In Russ.)
15. Chistyakova O.N. Zaimstvovaniya v sovremennom russkom yazyke (In Russ.)
16. Shagalova E. N. Slovar' novejsih inostrannyh slov. Moscow, AST-PRESS KNIGA Publ., 2017 (In Russ.)
17. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke*. Moscow, Logos Publ., 2003 (In Russ.)
18. Krongauz M. Russkij yazyk na grani nervnogo sryva. Moscow, Znak: Yazyki slavyan-skih kul'tur, 2008 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Authors

Гальченко Светлана Ивановна, кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и государственного управления, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Svetlana I. Galchenko, Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of Department of International Relations and Public Administration, Southwest State University Kursk, Russian Federation
e-mail: svetagalchenko@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

Особенности репрезентации категории «пространство» в тексте интернет-коммуникации и художественном тексте**Ж. М. Литвиненко¹** ✉

¹ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
ул. Радищева, 33, г. Курск 305000, Российская Федерация,

✉ e-mail: zhanna-mezenceva@yandex.ru

Резюме

В настоящей статье рассматриваются особенности вербализации пространственных отношений в текстах Интернет-коммуникации в сопоставлении со свойствами пространства, представленного в текстах художественной литературы.

Цель данного исследования заключается в выявлении общих и отличительных черт пространства, вербализованного в художественном тексте, и пространства, репрезентированного в тексте Интернет-коммуникации.

Для достижения указанной цели был применён сравнительно-сопоставительный метод исследования, а также использовались приёмы наблюдения и обобщения в рамках описательного метода. Автором сделан подробный обзор результатов проведенных ранее исследований категории «пространство» на материале художественного текста, а также осуществлен анализ результатов собственного исследования англоязычных и русскоязычных текстов Интернет-коммуникации на разных языковых уровнях.

В данном исследовании проводится аналогия между отдельными свойствами пространственных отношений, представленных в текстах художественных произведений и Интернет-общения. Так, например, автор проводит параллель между фрагментарностью пространства, вербализованного в текстах Интернет-коммуникации, и одноименным свойством пространства, представленного в художественных текстах.

В статье уделяется особое внимание рассмотрению категории «пространство» в его связи со временем, в частности анализируются свойства хронотопа в художественном тексте и тексте Интернет-коммуникации.

Обращаясь к такому свойству хронотопа в тексте Интернет-коммуникации, как гиперреальность, автор затрагивает проблему понимания виртуального хронотопа как симулякра – одной из важнейших категорий постмодернистской философии. В настоящем исследовании раскрываются общие характеристики понятия «симулякр» и анализируются некоторые примеры языковой репрезентации симуляции пространственных отношений на лексическом и синтаксическом языковых уровнях.

Ключевые слова: пространство; Интернет-коммуникация; симулякр; хронотоп; художественный текст; гиперреальность.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Литвиненко Ж. М. Особенности репрезентации категории «пространство» в тексте Интернет-коммуникации и художественном тексте // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 28–35..

Статья поступила в редакцию 28.05.2019

Статья подписана в печать 03.07.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Литвиненко Ж. М., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 28–35

Features in the Representation of the Category of «Space» in the Texts of Internet Communication and Fiction

Zh. M. Litvinenko¹ ✉

¹Kursk State University
33 Radishcheva str., Kursk 305000, Russian Federation

✉ e-mail: zhanna-mezencheva@yandex.ru

Abstract

The article deals with the specific features of verbalization of spatial concepts in the texts of Internet communication and their comparison with the features of the space presented in fiction.

The purpose of this study is to identify common and different features of the space represented in the texts of Internet communication and the space verbalized in fiction.

In order to achieve this goal the author used methods of observation and generalization, as well as descriptive and comparative research methods.

The author makes a detailed review of the results of previous studies of the features of the category of "space", represented in fiction, and also analyzes the results of the research of English and Russian texts of Internet communication at different language levels.

In this study, there has been made an attempt to draw an analogy between the particular features of spatial concepts presented in the texts of fiction and Internet communication. For example, the author draws a parallel between the fragmentation of the space verbalized in the texts of Internet communication and the eponymous features of the space represented in fiction texts.

The author pays special attention to the category of "space" in its connection with time, in particular, the features of the chronotope in the text of fiction and the text of Internet communication are analyzed.

Turning to such a feature of the chronotope as hyperreality, the author touches upon the problem of understanding the virtual chronotope in the text of Internet communication as a simulacrum – one of the most important categories of postmodern philosophy. This study reveals the general characteristics of the concept "simulacrum" and analyzes the examples of linguistic representation of the simulation of spatial concepts at the lexical and syntactic language levels.

Keywords: space; Internet-communication; simulacrum; chronotope; hyperreality.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Litvinenko Zh. M. Features in the Representation of the Category of «Space» in the Texts of Internet Communication and Fiction. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(4): 28–35 (In Russ.).

Received 28.05.2019

Accepted 03.07.2019

Published 24.10.2019

Введение

Вопрос репрезентации пространства в языке остаётся актуальным на протяжении многих лет. Лингвисты изучают особенности содержания и иных свойств данной категории, языковые уровни про-

странственной вербализации, а также специфику выражения пространственных отношений в их взаимосвязи с такой базисной категорией, как время [1, 2, 3, 4]. В своих исследованиях ученые обращаются к художественным текстам, которые

отчасти отражают представления носителей языковой культуры о пространственных отношениях, а отчасти репрезентируют уникальную систему пространственных связей, существующих в сознании конкретного автора.

В эпоху масштабного распространения Интернет-коммуникации особенно интересным представляется изучение вербализации категории «пространство» в условиях общения посредством сети Интернет. Общая черта виртуального и художественного пространств – условность происхождения – дает основание и для дальнейшего их сопоставления с целью выявления различных особенностей репрезентации пространства Интернет-коммуникации и художественного текста. Если реальное пространство существует объективно, то художественное пространство и пространство Интернет-коммуникации возникают при определенных условиях: художественное пространство задаётся автором-повествователем, а пространство Интернет-коммуникации формируется пользователями – участниками Интернет-общения.

Результаты и обсуждение

В своих исследованиях филологи обращают особое внимание на такое свойство художественного пространства, как дискретность, которое заключается во фрагментарности описания пространственных отношений, представленных только в некоторых деталях, выбранных самим автором [3, 5, 6, 7]. Можно ли говорить о данном свойстве в контексте Интернет-коммуникации? Нам представляется вполне естественным, что в речи участников Интернет-общения не обнаруживается подробного описания границ пространства, репрезентированного в тексте Интернет-коммуникации.

В ходе работы были проанализированы тексты блогов и форумов на страницах англо- и русскоязычных сайтов различной тематики (политические, экономические, кулинарные, женские и ту-

ристические), а также были изучены результаты исследований репрезентации пространства в художественных текстах.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что в указанных текстах Интернет-коммуникации вербализуются два типа категории «пространство»: реальное и виртуальное. Реальное пространство представлено в текстах блогов и форумов как неотъемлемая составляющая повседневной жизни участников общения (например, в словосочетаниях «зонирование комнаты», «on the East Side» «drive east»). Виртуальное пространство репрезентуется в речи пользователей как пространство самой Сети Интернет, в рамках которой осуществляется общение (например, «surf the Internet», «просторы Интернета»).

При анализе особенностей репрезентации виртуального пространства, нами не было выявлено какой-либо характерной взаимосвязи между тематикой форума и описанными далее свойствами виртуального пространства, что вероятно обусловлено одинаковым восприятием всеми участниками сети Интернет как общего пространства, в рамках которого происходит их общение. Также было установлено, что указанные типы пространства в текстах Интернет-коммуникации, как и пространство в художественных текстах, выражены фрагментарно, посредством различных языковых единиц, принадлежащих разным языковым уровням. Так, например, в речи пользователей встречается такая пространственная лексика: глаголы «скинуть», «открыть», «закрыть», «open», «close», «access», «enter», «download», «upload»; существительные «облако», «доступ», «адрес», «хакер», «cloud», «website», «address», «inbox» «hacker», «traffic», «web»; прилагательные «next», «previous», «local», причастия «sent», «входящие», «исходящие»; наречия «back», «forward», «up», «down», «вперед», «назад», «вверх», «вниз»; словосочетания «сидеть в Интернете», «сбро-

силь/скинуть кому-либо на почту», «найти на форуме», «выйти в интернет», «зайти на сайт», «surf the Internet», «go on the Internet», «go online», «home page»; пространственные предлоги «в», «на», «под», «с», «on», «to», «from» и т.д. Данные примеры, в свою очередь, свидетельствуют о восприятии пользователями сети Интернет как некоторого макропространства, обладающего границами, через которые нужно «переступить», чтобы «войти» в Интернет и «выйти» из него, а также содержащего в себе отдельные «микропространства» – «сайты». Участники Интернет-коммуникации, как и в условиях реального пространства, могут пользоваться почтовым ящиком и отправлять друг-другу сообщения. При этом сайты обладают свойствами книг, имеющих страницы. Пользователи «блуждают по страницам», «листают страницы» сайтов, заходят на «домашние страницы» [8]. Подобная метафоризация в совокупности создает неповторимый образ пространственных связей в рамках Интернет-общения, что позволяет говорить о таком свойстве пространства Интернет-коммуникации, как «сюрреалистичность». Необходимо подчеркнуть, что данное свойство может быть в определенной степени сопоставимо с фантастичностью образа волшебного пространства, о котором подробно пишет Ю.М. Лотман в своем исследовании репрезентации пространства в художественном произведении: «...волшебный мир может быть вкраплен в бытовой, составляя в нем островки... Однако он может и как бы дублировать каждодневное пространство» [4]. Сюрреалистичность виртуального пространства также связана с «вкраплением» пространственного образа реального мира (книга) в пространственный образ виртуального мира (сайт).

Многие исследователи в своих трудах подчёркивают особую тесную взаимосвязь категорий пространства и време-

ни художественного текста [1, 4, 5, 9, 10, 11, 12 и др.].

Изучение хронотопа в рамках Интернет-коммуникации за последние десятилетия становится новым и довольно перспективным направлением [13, 14]. Так, следуя идеям французского философа Ж. Бодрияра [15], А.А. Селютин обращает особое внимание на такое свойство пространственно-временных отношений в Интернете, как гиперреальность, которое заключается в симуляции реальной действительности, и определяет виртуальный хронотоп как симулякр [14].

В данном контексте возникает необходимость уточнить значение самого понятия «симулякр». О.В. Дворецкая отмечает, что если в концепции Платона [16] симулякр является «копией копии», некоторой «подделкой», то, согласно теориям Ж. Делеза и Ж. Бодрияра [15, 17], симулякр – это знак, «обретающий собственное бытие, творящий свою реальность и... переставший быть знаком по сути» [18, с. 1488]. В рамках указанных теорий виртуальную реальность можно представить как «организованное пространство симулякров», обнаруживающих не сходство, а различие с соотносимой реальностью [18]. Е.В. Шевченко, анализируя особенности ориентирующего воздействия СМИ, приходит к выводу, что коммуникация, реализуемая с помощью средств массовой информации, например, проведение опросов, общение в режиме онлайн, переписка с читателями и т.п., является симуляцией обыденной коммуникации. При этом, как утверждает автор, симулякр обнаруживается на фонетическом, лексическом и синтаксическом языковых уровнях [19, с. 145].

В результате проведенного исследования мы обнаруживаем примеры симулякра, репрезентирующего симуляцию пространственных отношений на разных языковых уровнях.

На лексическом уровне примером симулякра может послужить любое существительное, означающее название со-

циальной сети: «Instagram», «Odnoklassniki» или «Facebook».

В речи участников Интернет-общения можно встретить такие словосочетания, как «голосовой помощник», «виртуальный ассистент» или «virtual assistant», которые применяются по отношению к программному обеспечению, созданному с целью содействовать пользователям в осуществлении поиска необходимой информации. Использование имени, голосового обращения к данной программе создаёт симуляцию реального общения с некоторым посредником в Интернет-пространстве.

Фраза «Рад тебя здесь видеть» в контексте коммуникации в социальных сетях не понимается участниками общения в буквальном смысле. Человек не видит другого человека в реальности, но видит значок «online» под именем данного пользователя. Необходимо отметить, что слово «здесь» не означает реального местонахождения говорящего, более того, оба пользователя воспринимают себя находящимися в пределах досягаемости, то есть на достаточно близком расстоянии, чтобы говорить и адекватно воспринимать лексему «здесь». При этом виртуальная близость по отношению друг к другу не связана с реальным положением субъектов коммуникации – физически они могут находиться в тысячах километрах друг от друга. Данный пример не только иллюстрирует симуляцию близости участников Интернет-коммуникации, но и демонстрирует такое важное свойство хронотопа, как субъективность его восприятия. Анализируя результаты исследований художественного текста и текста, представленного в виртуальном общении, мы можем провести некоторую параллель между проявлениями отмеченного свойства в обоих случаях. Так, Д.С. Лихачёв указывает на субъективный характер художественного времени, которое может ускоряться и замедляться в зависимости от желания и целей автора произведения. Исследователь отмечает

также, что и пространство в тексте художественного произведения может быть «сгруппированным» и «сокращенным»: автор легко может переносить повествование из одной местности в другую, при этом «люди реагируют на события массами, народы действуют как единое целое» [5, с. 350]. В своей статье «Время и пространство» А.Б. Есин называет такое субъективное представление хронотопа условностью: по мнению исследователя, в литературных произведениях наблюдается свободное обращение со временем и пространством [3, с. 48].

А.А. Селютин подчеркивает, что «границы времени и места в Интернете существуют лишь в субъективном восприятии пользователя», пространственно-временные связи в Интернет-коммуникации обретают новые черты, не свойственные реальному хронотопу. Автор отмечает, что «прошлое», «настоящее» и «будущее» теряют объективный смысл, а сам человек постепенно утрачивает свою «привязанность к определенной точке пространства» в условиях виртуальной реальности [14, с. 123–124]. Например, в словосочетании «вчера был рядом» слово «вчера» указывает на завершенность момента, а наречие «рядом» имеет значение близости относительно автора фразы в определенном контексте, поэтому читатель воспринимает указанное выражение не относительно «своего» времени и места, а относительно пространственно-временной организации конкретного текста.

Выводы

Обобщая вышеизложенное, подчеркнём, что проведённое нами исследование особенностей репрезентации пространства в тексте Интернет-коммуникации позволило выявить два типа пространства, а именно: реальное и виртуальное пространство. В рамках Интернет-общения оба типа пространства вербализуются в указанных текстах на разных

языковых уровнях (посредством существительных, глаголов, словосочетаний и др.). Важную роль в вербализации виртуального пространства играют метафоры («листать страницы сайта», «go next page»).

Особенности репрезентации реального пространства в текстах Интернет-коммуникации требуют более подробного рассмотрения в дальнейших исследованиях.

Виртуальное пространство воспринимается пользователями как некоторое условное макропространство, содержащее в себе отдельные микропространства – «сайты».

Также, опираясь на имеющиеся результаты ранее проведенных исследова-

ний пространственных отношений, вербализованных в художественном тексте и в тексте Интернет-коммуникации, мы обнаружили, что виртуальное и художественное пространство обладают некоторыми похожими чертами. Так, для указанных типов пространства характерны фрагментарность и субъективность / условность, а также сюрреалистичность (в текстах Интернет-коммуникации) и фантастичность / волшебность (в художественном тексте). Необходимо также отметить, что важными отличительными свойствами пространства как одной из составляющих хронотопа, репрезентированного в тексте Интернет-коммуникации, являются гиперреалистичность и симулятивность.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: сб. М.: Художественная литература, 1975. С. 234–407.
2. Бороздина И.С. Ментальная и языковая репрезентации фрагментов пространственной картины мира: описание и сопоставление // Функционирование языка в социуме, тексте, индивидуальном сознании / под общей ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 19–37.
3. Есин А.Б. Время и пространство // Введение в литературоведение: основные понятия и термины / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, С.Н. Бройтман [и др.]; под ред. Л.В. Чернец. М.: Высшая школа: Академия, 1999. С. 47–62.
4. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. 352 с.
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М., 1979. С.352 – 356.
6. Папакина Л.Н., Тахмезова Э.Б. Виды художественного пространства в романе М. Булгакова «Белая гвардия»// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №10–2. С. 151–154.
7. Шевченко И.С. Пространство как категория художественного текста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета, 2011. №3(14). С.193-201.
8. Литвиненко Ж.М. Особенности репрезентации концептуальной метафоры «Интернет-пространство» в англоязычной и русскоязычной интернет-коммуникации // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2017. №4 (27). С.77–84.
9. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты времени и пространства // Пространство и время в языке: тезисы и материалы международной научной конференции (6 – 8 февраля 2001 г.). Самара, 2001. Ч. 1. С. 16 – 18.

10. Николаев А.И. Основы литературоведения. Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.
11. Темирболат А.Б. Проблема хронотопа в современной прозе. Алматы, 2003. 199 с.
12. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М., 1983. С.227 – 284.
13. Демченко В.И. Метафора и симулякр как средства конструирования культурной реальности современного общества: автореф. дис. ... канд. философских наук: 09.00.13. Ставрополь, 2009. 22 с.
14. Селютин Ал. А. Пространство и время в Интернет-коммуникации: влияние постмодернизма // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 6(261). С. 122–124.
15. Baudrillard J. Simulacra and Simulation. University of Michigan Press, 1994. 164p.
16. Платон. Собрание сочинений. М.: Мысль, 1993. Т.2. С. 339–345.
17. Делез Ж. Симулякр и античная философия// Логика смысла. М., 1995. С. 333–337.
18. Дворецкая О.В. Виртуальная реальность и симулякры // Вестник Башкирского университета. 2009. Т.14, №4. С. 1487–1489.
19. Шевченко Е.В. Симулякр как тактический прием оказания ориентирующего воздействия // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 3 (044). С. 144-150 .

References

1. Bahtin M.M. *Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike.* Bahtin M. M. *Voprosy literatury i estetiki. Sbornik.* Moscow, Hudozhestvennaya literature Publ., 1975, pp. 234–407 (In Russ).
2. Borozdina I.S. *Mental'naya i yazykovaya reprezentacii fragmentov prostranstvennoj kartiny mira: opisanie i sopostavlenie. Funkcionirovanie yazyka v sociume, tekste, individual'nom soznanii;* ed. by Zalevskaya A.A. Tver', 2018, pp. 19–37 (In Russ).
3. Esin A.B. *Vremya i prostranstvo. Vvedenie v literaturovedenie: osnovnye ponyatiya i terminy;* ed. by Chernec L.V. Moscow, Vysshaya shkola: Akademiya Publ., 1999, pp. 47–62 (In Russ).
4. Lotman Yu.M. *V shkole poeticheskogo slova: Pushkin. Lermontov. Gogol'.* Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 352 p. (In Russ).
5. Lihachev D.S. *Poetika drevnerusskoj literatury.* Moscow, 1979, pp. 352 – 356. (In Russ).
6. Papakina L.N., Tahmezova E.B. *Vidy hudozhestvennogo prostranstva v romane M. Bulgakova "Belaya gvardiya". Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk,* 2015, no. 10–2, pp. 151–154 (In Russ).
7. Shevchenko I.S. *Prostranstvo kak kategoriya hudozhestvennogo teksta. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta,* 2011, no. 3(14), pp. 193-201 (In Russ).
8. Litvinenko Zh.M. *Osobennosti reprezentacii konceptual'noj metafory "Internet-prostranstvo" v angloyazychnoj i russkoyazychnoj internet-kommunikacii. Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya,* 2017, no. 4 (27), pp. 77–84 (In Russ).
9. Karasik V.I. *Lingvokul'turnye koncepty vremeni i prostranstva. Prostranstvo i vremya v yazyke: tezisy i materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Samara, 2001, pt. 1, pp. 16 – 18 (In Russ).

10. Nikolaev A.I. *Osnovy literaturovedeniya*. Ivanovo, LISTOS Publ., 2011, 255 p. (In Russ).
11. Temirbolat A.B. *Problema hronotopa v sovremennoj proze*. Almaty, 2003, 199 p. (In Russ).
12. Toporov V.N. *Prostranstvo i tekst. Tekst: semantika i struktura*. Moscow, 1983, pp. 227–284 (In Russ).
13. Demchenko V.I. *Metafora i simulyakr kak sredstva konstruirovaniya kul'turnoj real'nosti sovremennogo obshchestva*. Avtoref. diss. kand. filosofskih nauk. Stavropol', 2009. 22 p. (In Russ).
14. Selyutin Al. A. *Prostranstvo i vremya v Internet-kommunikacii: vliyanie post-modernizma*. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 6(261), pp. 122–124 (In Russ).
15. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press, 1994. 164 p.
16. Platon. *Sobranie sochinenij*. Moscow, Mysl' Publ., 1993, vol. 2, pp. 339–345 (In Russ).
17. Delez ZH. *Simulyakr i antichnaya filosofiya. Logika smysla*. Moscow, 1995, pp. 333–337 (In Russ).
18. Dvoreckaya O.V. *Virtual'naya real'nost' i simulyakry*. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2009, vol. 14, no. 4, pp. 1487–1489 (In Russ).
19. Shevchenko E.V. *Simulyakr kak takticheskij priem okazaniya orientiruyushchego vozdeystviya*. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 2015, no. 3 (044), pp. 144–150 (In Russ).

Информация об авторе / Information about the Author

Литвиненко Жанна Михайловна, аспирант,
ФГБОУ ВО «Курский государственный
университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: zhanna-mezenceva@yandex.ru

Zhanna M. Litvinenko Post-Graduate Student,
Kursk State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: zhanna-mezenceva@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'373.612.2:61:001.4

Зооморфные метафоры в медицинской терминологии

О. М. Новикова¹ ✉, Е. О. Скобликова¹

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»
ул. К. Маркса, 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

✉ e-mail: vesninao@yahoo.com

Резюме

Целью исследования является изучение роли зооморфной метафоры в медицинской терминологии. Данная разновидность метафоры функционирует как одна из форм концептуальной картины мира и имеет многотысячелетнюю историю. Известно, что образная сфера фауны традиционно используется в качестве базы для метафорического представления окружающей действительности. Расширение и углубление знаний о самом человеке посредством метафоризации животного мира – естественный этап развития человеческого познания. Сущность зооморфной метафоры заключается в проецировании образа животного на человека, которому приписываются зооморфные характеристики. Появление зооморфных метафор в медицинской терминологии свидетельствует о том, что животные играли значимую роль в языковой картине древнего мира. Закономерно, что наименования животных вошли в состав многочисленных медицинских терминов, имеющих греко-латинскую основу. Выбор того или иного животного для обозначения разнообразных терминов по анатомии, гистологии, физиологии, клинике и фармации отражает сложившиеся у людей представления о них.

В ходе работы применялись следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ справочной и энциклопедической литературы, компонентный анализ, количественный анализ.

Было отмечено, что определенный набор сходных качеств животного метафорически закладывается в сущность анатомического, клинического или ботанического термина. Анализ 230 анималистических терминов в медицине позволил выделить 10 наиболее продуктивных лексических единиц метафорического характера. Приведенные в статье примеры медицинских зооморфизмов, сопровождаемые объяснением их сущности, свидетельствуют о широкой репрезентативности данного пласта лексики в профессиональном языке врачей, что говорит о необходимости глубокого изучения латинского языка для приобретения узкоспециализированных знаний.

Результаты исследования показали, что медицинская терминология обладает обширным фондом зооморфных метафор греко-латинского происхождения, а понимание метафорических механизмов образования термина активизирует развитие клинического мышления и расширяет профессиональный кругозор.

Ключевые слова: зооморфные метафоры; зооморфизмы; медицинская терминология; латинский язык; профессиональный язык врачей.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Новикова О. М., Скобликова Е. О. Зооморфные метафоры в медицинской терминологии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 36–42.

Статья поступила в редакцию 10.07.2019

Статья подписана в печать 19.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Новикова О. М., Скобликова Е. О., 2019

Zoomorphic Metaphors in Medical Terminology

O. M. Novikova¹ ✉, E. O. Skoblikova¹

Kursk State Medical University
3 K. Marx str., Kursk 305004, Russian Federation

✉ e-mail: vesninao@yahoo.com

Abstract

The objective of the research is to study the role of zoomorphic metaphor in medical terminology. This kind of metaphor functions as a form of conceptual world picture and has a long history. It is known that the figurative sphere of fauna is traditionally used as a base for metaphorical representation of the surrounding reality. The expansion and deepening of knowledge about man through the metaphorization of the animal world is a natural stage in the development of human knowledge. The essence of the zoomorphic metaphor is to project the image of an animal onto a person who zoomorphic characteristics are attributed to. Presence of zoomorphic metaphors in medical terminology suggests that animals played a significant role in the linguistic picture of the ancient world. Naturally, the names of animals were included in the numerous medical terms that have a Greek-Latin basis. The choice of an animal for designation of a variety of terms on anatomy, histology, physiology, clinic and pharmacy reflects the prevailing ideas of people about them.

There have been used the following research methods: comparative analysis of reference and encyclopedic literature, component analysis, quantitative analysis.

It has been noted that a certain set of similar qualities of the animal is metaphorically embedded in the essence of the anatomical, clinical or botanical term. The analysis of 230 animalistic terms in medicine allowed to distinguish 10 most productive lexical units of metaphorical character. The examples of medical zoomorphisms given in the article, accompanied by the explanation of their essence, indicate the broad representativeness of this layer of vocabulary in doctors' professional language, which supposes the necessity for in-depth study of the Latin language for the acquisition of highly specialized knowledge.

The results of the study have shown that medical terminology has an extensive fund of zoomorphic metaphors of Greek-Latin origin, and the understanding of metaphorical mechanisms of term formation activates the development of clinical thinking and expands professional horizons.

Keywords: zoomorphic metaphors; zoomorphisms; medical terminology; Latin; doctors' professional language.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Novikova O. M., Skoblikova E. O. Zoomorphic Metaphors in Medical Terminology. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 36–42 (In Russ.).

Received 10.07.2019

Accepted 19.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Высокие требования современного мира, которые предъявляются к компетентным специалистам любой области знаний и медицины, в частности, подразумевают глубокое знание профессиональной лексики. В процессе освоения дисциплины «Латинский язык» уже на

первом курсе у студентов-медиков закладываются основы медицинской терминологии, представляющей собой огромный пласт терминов греко-латинского происхождения. В силу этого, изучение латинского языка и греческих терминологических элементов несомненно важно и необходимо при

овладении языком профессионального общения врачей.

Многочисленные термины по анатомии, гистологии, физиологии, клинике и фармации появились несколько тысячелетий назад в древних цивилизациях. С давних пор для обозначения различных анатомических структур, заболеваний, симптомов часто использовались образные названия или метафоры. Неоспорим тот факт, что значительное количество терминов научного языка медицины, сформировавшихся в глубокой древности и имеющих греко-латинскую основу, являются метафорическими по происхождению.

Метафора представляет собой продукт переработки жизненного опыта отдельного человека, группы людей или целого народа в процессе восприятия и осмысления окружающей действительности. Животные традиционно служили человеку определенной наглядной парадигмой и их внешний вид, повадки широко использовались в описании явлений человеческой жизни, обладая огромным прагматическим потенциалом. Необходимо заметить, что перенос из сферы «животное», направленный на сферу «человек», является одним из регулярных типов метафорических переносов в языке. Суть такого процесса основана на ключевой для языкового сознания модели представления человека в его сходных чертах с животными, что закономерно для эволюции восприятия мира.

Результаты и обсуждение

Являясь своеобразным способом отображения мира, зооморфные (гр. *zoon* животное + *morphe* форма) метафоры позволяют видеть содержащиеся в них отношения к тому или иному феномену или понятию, улавливая ассоциативное сходство человека и животного. Сложивший-

ся образ животного и закрепленные за ним качества нередко сопоставляются с человеческим, т.е. в данном случае имеет место метафоризация – «употребление слова в переносном, образном значении на основании сходства, аналогии и т.п.» [1, с. 26]. При метафоризации закладывается своего рода тождество человеческого и животного бытия, определенные ключевые признаки во внешнем виде или поведении животного соотносятся с внешним видом или поведением человека.

Зооморфная метафора рассматривается как перенос свойств представителей животного мира на явления и объекты других элементов реальности, указывая на тесную взаимосвязь природы и человека. Фундаментальной характеристикой зооморфизмов является то, что они служат для создания яркого оценочного образа и употребляются для выражения характеризующей функции определенных феноменов.

Колоссальное количество семантических единиц, накопленный в процессе изучения облика, поведения животных, в метафоричной форме составляет неотъемлемую часть медицинской терминологии. Метафорическое осмысление зооморфизмов находит свое отражение в лексике «врачебного дела», которая впоследствии развилась в полноценную терминологию ряда медицинских наук, таких как патологическая анатомия, патологическая физиология, фармация и т.д. Определенный набор сходных качеств животного метафорически закладывается в сущность анатомического, клинического или ботанического термина. Зооморфные метафорические переносы служат фундаментом для понимания медицинской терминологии в силу того, что они оцениваются как ярко образные и увели-

чивают тем самым информационную насыщенность терминов.

Однако нельзя не согласиться с мнением Тулаевой Н.В., что «медицинская зооморфная метафора не содержит оценки человека как личности, а объектом метафорического осмысления в этом случае выступает пораженная функциональная система организма или орган» [2, с.180]. Как отмечает Зубкова О.С. «основными видами переноса при метафорическом терминологическом образовании являются переносы названий по визуальному сходству формы и функции» [3, с. 42]. Иными словами, возникновение термина в результате переноса значений по внешнему сходству и функции с отсутствием какого-либо оценочного признака является доминирующим типом при семантическом способе терминологического образования в медицинской сфере.

Следует отметить, что в основе формирования зооморфных метафор в медицинской терминологии лежат греческие терминологические элементы и латинские слова. Проанализировав 230 анималистических терминов в медицине, нами были выделены 10 наиболее продуктивных лексических единиц метафорического характера, маркирующие какие-то преобладающие черты животного (волк, заяц, слон, бык, лев, осел, коза, свинья, курица, мышь). Ниже рассмотрены приобретенные ими дополнительные, метафорические значения.

Так, образ волка (лат. *lupus*) был популярен в римской культуре, и встречается в медицинской терминологии в названиях ряда хронических кожных заболеваний «волчанка». Существует множество видов данного заболевания: *lupus vulgaris* (обыкновенная волчанка), *lupus hypertrophicus* (гипертрофическая волчанка), *lupus erythematosus* (красная волчанка), *lupus syphiliticus* (сифилисная

волчанка), *lupus maculosus* (пятнистая волчанка) и др. [4, с. 234]. Заболевания получили свое название из-за характерного симптома – сыпи на переносице и щеках, которая внешне напоминает места волчьих укусов.

Также лексема «волк» входит в состав термина *faux lupina* (волчья пасть), обозначающего врожденный порок развития – незаращение верхней челюсти и твердого нёба, в результате чего получается расщелина, соединяющая полости рта и носа [5, с. 11]. Название данной патологии произошло из-за внешнего сходства деформированной челюсти с пастью волка.

Продуктивным стал и греческий вариант лексемы «волк» (*lykos*), используемый в термине *lycorexia* (ликорексия) (буквально «волчий голод»). Термин отображает метафорический перенос качеств животного – прожорливости, ненасытности, жадности.

Другой часто встречаемой лексической единицей является «заяц» (лат. *lepus, oris m*). В медицинскую терминологию лексема «заяц» вошла посредством метафоризации – сравнения человеческих патологий с особенностями заячьего строения из-за их сходства: *labium leporinum* – заячья губа, врожденное расщепление верхней губы; *lagophthalmus* (от греч. *lagos* – заяц) – заячий глаз: невозможность полностью закрыть глаз [6, с. 134].

Также лексема «заяц» входит в состав наименований фармацевтической номенклатуры: латинский корень *lepor-* встречается в названиях лекарственного растения заячье ушко (*Auricula leporis*) и гриба отидея заячья (*Otidea leporina*). В каждом случае наблюдается метафоризация на основе внешнего сходства: серые волоски, покрывающие листья растения *Auricula leporis*, напоминают заячью

шерсть; форма и розоватый окрас гриба *Otidea leporina* имеют сходство с ухом зайца [7, с. 203].

Еще одним животным, оставившем след в медицинских терминах, является лексема «слон». Массивность слона находит свое отражение в названии патологии *elephantiasis* (элефантизм, слоновость, «слоновая болезнь») – увеличение размеров какой-либо части тела за счет болезненного разрастания кожи и подкожной клетчатки, которое вызывается постоянным застоем лимфы [8, с. 76].

Другим метафорическим признаком, связанным с образом слона, является цвет его бивней – так называемая «слоновая кость»: термин *eburneus, a, um* (похожий на слоновую кость, от лат. *ebur* – слоновая кость) встречается в названии гриба *Hygrophorus eburneus* – гигрофор желтовато-белый.

Лексема «бык»/ «вол»/ «буйвол» (лат. *bos*; греч. *bus*) также встречается в медицинской терминологии, где метафоризации подверглись связанные с ним признаки «мощность», «большие размеры»: *buphthalmus* (буфтальм, буйволового глаза) – патологическое увеличение размеров глазного яблока; *bulimia* – булимия, резко повышенный аппетит, болезненно усиленное чувство голода.

Клинический термин «леонтиаз» (львиное лицо) произошел от латинского слова *leo, onis m* и является признаком прогрессирующей стадии проказы (утолщение кожи и появление борозд на лбу и щеках больного). Такое название было дано в силу схожести измененных черт лица со львиной мордой.

Латинское слово *asinus, i m* (осел) легло в основу патологии под названием «азина» (оспа ослов) – острая инфекционная болезнь ослов, вызываемая вирусом, генетически близким к возбудителю натуральной оспы человека [4, с. 47].

В сфере медицинской терминологии нашли отражение следующие признаки лексем «коза»:

– характерный голос, бляение: *aegorhonia* (от греч. *aigos* – коза) – эгофония, патология, при которой голос по тембру, высоте, модуляциям, интонациям напоминает бляные козы (при истерии, старческих психозах, прогрессивном параличе, а также сходный симптом наблюдается при экссудативном плеврите) [9, с. 594];

– внешнее сходство с головой козы: *tragus* (от греч. *tragos* – козел) козелок – складка или выступ у основания ушной раковины [10, с. 192].

Анатомический термин *os hyoideum* (от греч. *hys* – свинья) – подъязычная кость – получил такое название, потому что греческим врачам напоминала своей формой свиное рыло [11, с. 58].

В анатомической терминологии наблюдается метафоризация особенностей строения курицы (лат. *gallina, ae f*): *pectus gallinaceum* – куриная грудь, птичья грудь, суженная с обеих сторон грудная клетка с выпячивающейся вперед грудиной [7, с. 834].

Закрепленный в лексическом фонде языка медицины анатомический термин *musculus* (мышца) восходит к латинскому «*mus*» и означает «мышшонок». В силу того, что движение мускулов под кожей так напоминало мышшину беготню, произошло такое метафорическое переосмысление этого термина.

Выводы

В целом можно отметить, что общепризнанные метафорические зооморфные номинации в медицинской терминологии пронизаны лексемами латинского и греческого языков, которые служат для идентификации объектов и явлений профессиональной деятельности. С помо-

шью зооморфизмов создается образ, что делает понятие, передаваемое термином, более транспарентным, и поэтому его легче запомнить.

В итоге можно сделать вывод, что анализ зооморфных метафор в сфере медицины подтверждает существование зафиксированной модели животное → человек, при которой характерные признаки определенных животных соединяются с константными представлениями, стоящими за ними. С помощью таких метафор возможно передавать информацию в доступной, краткой, но, главное, яркой форме с огромным концептуальным по-

тенциалом. Они могут быть использованы для расширения профессиональных знаний и понимания узконаправленных терминов специалистами медицинского профиля.

В связи с вышесказанным подчеркнём, что изучение зооморфных метафор в медицинской терминологии имеет важное практическое значение. Понимание метафорических механизмов образования термина способствует овладению медицинской терминологией, активизирует развитие клинического мышления и расширяет профессиональный кругозор.

Список литературы

1. Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Российская академия наук: Институт русского языка им. В. В. Виноградова. РАН. М., 2007. 54 с.
2. Тулаева Н.В. Медицинские метафорические термины и их влияние на формирование профессионального лексикона студентов-медиков в системе СПО // Теоретические аспекты современных гуманитарных наук: материалы ежегодной межрегион. науч.-практ. конф. / КамГУ им. Витуса Беринга. Петропавловск-Камчатский, 2012. С. 178-184.
3. Зубкова О.С. Медицинская метафора-термин как ментальная репрезентация // Вопросы когнитивной лингвистики // Научно-теоретический журнал. 2010. №3. С. 41–48.
4. Большая медицинская энциклопедия // Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. Т.1. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1978.
5. Файль Ю.А. Лексема «волк» в латинском языке и медицинской терминологии // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2013. Т 3. Вып. 3. 338 с.
6. Толкушина А.А. Лексема «заяц» в латинском языке и медицинской терминологии // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2013. Т 4. Вып. 1. 340 с.
7. Метафоры и терминологически устойчивые выражения в медицине: слов.-справ. / авт.-сост. А.П. Дьяченко. Минск: Нов. знание, 2003. 428 с.
8. Арнаудов Г.Д. Медицинская терминология на пяти языках. София, 1979. 943 с.
9. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. 640 с.
10. Атлас анатомии человека / Р.П. Самусев, В.Я. Липченко. М.: Оникс, Мир и Образование, 2003. 576 с.
11. Словарь анатомических терминов / П. И. Карузин. М.: Государственное издательство, 1928. 290 с.

References

1. Varbot Zh.Zh., ZHuravlev A.F. *Kratkij ponyatijno-terminologicheskij spravochnik po etimologii i istoricheskoj leksikologii*. Moscow, Rossijskaya akademiya nauk: Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. RAN Publ., 2007. 54 p. (In Russ.)
2. Tulaeva N.V. *Medicinskie metaforicheskie terminy i ih vliyanie na formirovanie professional'nogo leksikona studentov-medikov v sisteme SPO. Teoreticheskie aspekty sovremennyh gumanitarnyh nauk. Materialy ezhegodnoj mezhhregion. nauch.-prakt. konf. Petropavlovsk-Kamch.*, 2012, pp. 178-184 (In Russ.)
3. Zubkova O.S. *Medicinskaya metafora-termin kak mental'naya reprezentaciya. Voprosy kognitivnoj lingvistiki. Nauchno-teoreticheskij zhurnal*, 2010, no. 3, pp. 41–48 (In Russ.)
4. *Bol'shaya medicinskaya enciklopediya. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya: [v 30 t.]; ed. by A. M. Prohorov. Vol. 1. Moscow, Sovetskaya enciklopediya Publ., 1978 (In Russ.)*
5. Fajl' Yu.A. *Leksema "volk" v latinskom yazyke i medicinskoj terminologii. Byulleten' medicinskih Internet-konferencij*, 2013, vol. 3, is. 3, 338 p. (In Russ.)
6. Tolkushina A.A. *Leksema "zayac" v latinskom yazyke i medicinskoj terminologii. Byulleten' medicinskih Internet-konferencij*, 2013, vol. 4, is. 1, 340 p.
7. *Metaforы i terminologicheski ustojchivye vyrazheniya v medicine. Slov.-sprav.; ed. by D'yachenko A.P. Minsk, Nov. znanie Publ., 2003, 428 p. (In Russ.)*
8. Arnaudov G.D. *Medicinskaya terminologiya na pyati yazykah*. Sofiya, 1979, 943 p. (In Russ.)
9. Blejher V.M., Kruk I.V. *Tolkovyj slovar' psichiatricheskikh terminov. Voronezh, NPO "MODEK" Publ., 1995, 640 p. (In Russ.)*
10. Samusev R.P., Lipchenko V.YA. *Atlas anatomii cheloveka*. Moscow, Oniks, Mir i Obrazovanie Publ., 2003, 576 p. (In Russ.)
11. Karuzin P. I. *Slovar' anatomicheskikh terminov*. Moscow, Gosudarstvennoe izdatel'stvo Publ., 1928, 290 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Новикова Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: vesninao@yahoo.com

Ol'ga M. Novikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: vesninao@yahoo.com

Скобликова Евгения Олеговна, преподаватель, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: vesninao@yahoo.com

Evgeniya O. Skoblikova, Teacher, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: egoroevgeniya@yandex.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

**Глаголы передвижения в пространстве «ходить»
и «идти» в составе метафоры и метонимии****В. И. Поречная¹** ✉

¹ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
ул. Радищева, 33, г. Курск, 305000, Российская Федерация

✉ e-mail: porechvika@gmail.com

Резюме

Данная статья посвящена исследованию пространственного компонента глаголов движения «ходить» и «идти» в составе некоторых средств художественной выразительности (тропов).

В условиях существования разнообразных точек зрения на категорию пространства, а также отсутствия единой точки зрения на классификацию пространственных глаголов, актуальным представляется изучение взглядов различных представителей науки о языке на данную проблему. Особое внимание уделяется глаголам передвижения в пространстве, а именно лексемам «ходить» и «идти», которые находят отражение сразу в нескольких теориях и классификациях. Указанные глаголы являются базовыми глаголами передвижения в пространстве в русском языке. Несмотря на схожесть их семантики, они лежат в основе двух глагольных групп, отличающихся друг от друга по признаку направленности движения.

Специфика данной работы состоит в рассмотрении функционирования указанных глаголов в составе тропов, в частности метафоры, а также олицетворения как её разновидности, и метонимии. На основе материалов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) производится анализ переосмысления первоначальных значений глаголов передвижения в пространстве «ходить» и «идти», признаков, лежащих в основе переосмысления, а также контекста, его влияния на изменение первоначальных значений. Исследуется роль признака направленности движения, а также пространственного компонента в указанном процессе. Одновременное наличие в примерах НКРЯ не только глаголов движения, но и глаголов статичного положения в пространстве (сидеть, стоять) позволяет определить разницу между признаками переосмысления, а также сохранение при этом значения пространственности.

Ключевые слова: глаголы «ходить» и «идти»; передвижение в пространстве; статичность; однонаправленность/неодинаправленность; тропы.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Поречная В. И. Глаголы передвижения в пространстве «ходить» и «идти» в составе метафоры и метонимии // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 43–51.

Статья поступила в редакцию 11.09.2019

Статья подписана в печать 03.10.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Поречная В. И., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 43–51

Verbs of Motion in Space «to Go» and «to Walk» as a Part of Metaphor and Metonymy

V. I. Porechnaia¹ ✉

¹Kursk State University

33 Radishchev str., Kursk 305000, Russian Federation

✉ e-mail: porechvika@gmail.com

Abstract

This article touches upon the issue of the spatial component of the verbs of motion in space “to go” and “to walk” as a part of some means of artistic expression (tropes).

Given the existence of diverse points of view on the category of space, as well as the lack of a common point of view on the classification of spatial verbs, it seems relevant to study the views of various representatives of language on this problem. In this case special attention is drawn to the verbs of motion in space, namely the lexeme “to go” and “to walk”, which are reflected in several theories and classifications. These verbs are the basic verbs of motion in space in the Russian language. Despite the similarity of their semantics, they underlie two verb groups that are different when it comes to movement direction.

The specificity of this work is considering the functioning of these verbs as a part of tropes, in particular metaphor, metonymy and personification. Based on the materials of the Russian National Corpus (RNC), an analysis of the rethinking of the initial meanings of the verbs of motion in space “to go” and “to walk”, the signs underlying the rethinking, as well as the context and language environment, their impact on the change in the initial meanings is made. The role of the direction of motion, as well as the spatial component in this process, is considered. The simultaneous presence in RNC the examples of not only the verbs of motion, but also the verbs of static position in space (to sit, to stand) allows us to determine the difference between the signs of rethinking, and maintain spatial meaning.

Keywords: the verbs «to go» and «to walk»; space; static position; unidirectional/multidirectional; tropes.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Porechnaia V. I. Verbs of Motion in Space «to Go» and «to Walk» as a Part of Metaphor and Metonymy. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 43–51 (In Russ.).

Received 11.09.2019

Accepted 03.10.2019

Published 24.10.2019

Введение

В настоящее время категория пространства наряду со временем составляет один из важнейших объектов исследования в самых различных областях знания. Так, существуют социальные, биологические, физические и иные характеристики пространства. Лингвистика также является одной из наук, занимающейся изуче-

нием данной категории. С точки зрения Т.Д. Ачкасовой, лингвистический компонент в отображении пространства – это сочетание путей языкового отображения сути физического и философского компонентов. Кроме того, мир, который предстаёт перед человеком в аспектах времени и пространства, складывается не

только с позиций логики и философии, но и в языке [1, с. 202].

В работах представителей российской лингвистической школы изучение категории пространства осуществляется в рамках когнитивного подхода [2, с. 138]. Рассматривается, как правило, лексический уровень языка, пространственная лексика [3, с. 36]. Довольно широко распространено описание глаголов, обозначающих пространственную локализацию – глаголов положения в пространстве. Исследованием категории размера, семантики глаголов «лежать», «стоять», «висеть» занималась Е.В. Рахилина [4, с. 80]. Ю.Д. Апресян, в свою очередь, разработал классификацию предикатов, в которой одним из основных классов являются именно глаголы положения в пространстве [5, с. 290–291]. С. Ю. Дмитренко, В.С. Храковский подразделяют их на глаголы стандартного (стоять, лежать, сидеть) и нестандартного (прислониться, облокотиться, опереться) положения [6, с. 188]. При этом наряду с глаголами положения в пространстве Ю.Д. Апресян выделяет в отдельный класс глаголы локализации, к которым он относит лексику *быть*², *находиться*, *оказываться* [5, с. 291].

Ещё до разработки указанной классификации Т.А. Майсак в своей диссертации отмечал существование глаголов позиции, которые описывают определённый способ нахождения в пространстве [7, с. 39]. В отличие от Ю.Д. Апресяна, он упоминает глаголы движения, которые относятся к глаголам, описывающим пространство, пространственные ситуации, но которые, в отличие от глаголов позиции, иллюстрируют перемещение в пространстве, пространственную динамику. Таким образом, мы можем говорить о принадлежности глаголов движения к классу пространственных глаголов.

Следует отметить, что базовые глаголы движения в русском языке, которые

зачастую вызывают трудности у людей, не являющихся его носителями, – это глаголы *ходить* и *идти*. А.В. Величко положила эти глаголы в основу классификации глаголов движения как таковых. «Группа идти» обозначает движение в одном направлении, а «группа ходить» не имеет чёткого признака направленности. Входящие в её состав глаголы не выражают однонаправленность, но и не обозначают её отсутствие, благодаря чему и называются глаголами неоднаправленного движения [8, с. 511].

Важно также отметить, что глагольная лексика с пространственной семантикой в целом, вне зависимости от активности или статичности, подвергается переосмыслению. Согласно А.В. Бондаренко, модели, иллюстрирующие отношения в пространстве, способны адаптироваться для выражения иного вида значений, реализуя свои сопутствующие функции [9, с. 5]. Этот процесс находит своё отражение в различного рода тропах.

В настоящей статье рассматриваются тропы, в состав которых входят глаголы движения *идти* и *ходить*, а также произведён анализ их семантики на основе примеров, отобранных из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [10].

Следует отметить, что в словаре С.И. Ожегова отражены значения обоих рассматриваемых глаголов. Несмотря на идентичность некоторых из них, семантика глагола *идти* оказывается несколько богаче, чем семантика глагола *ходить* [11].

Результаты и обсуждение

В первую очередь обратимся к иллюстрациям, содержащим метонимию.

«...в феврале прошлого года «единороссы» предложили: если какой-то губернатор не получит 50% голосов, то выборы признаются несостоявшимися, а глава региона назначается указом президента. В Центризбиркоме схватились за голову: модель грозила сорвать 70-80%

всех региональных выборов (народ у нас не любит ходить к урнам для голосования)» [А. Садчиков. Партийный дестабилизатор. Александр Беспалов привел «Единую Россию» к краху // «Известия», 2003.02.24].

К решившим идти в Думу уже испытанными путями следует отнести, например «Союз правых сил» [Д. Орлов. Нестандартная оболочка // «Время МН», 2003.08.02].

В первом случае выделенный фрагмент заменяет глагол *голосовать*. А. Садчиков прибегает к использованию глагола движения *ходить* в статье, чтобы избежать употребления лексемы *голосовать* в связи с неоднозначным отношением людей к выборам, а также своей роли в них.

С темой выборов связан и второй пример. Словосочетание *идти в Думу* подразумевает *баллотироваться, избираться*.

Глаголы движения также являются составной частью олицетворений, при этом некоторые из них можно назвать языковыми, потому что они не всегда воспринимаются собеседниками в качестве средства художественной выразительности. Например:

Любые совпадения с реальностью – всего лишь случайность. После выборов трамваи станут ходить медленнее, в городе снова возникнут пробки, а новенькие автобусы, которые плывут такими же новенькими маршрутами, тоже загадочным образом исчезнут [В. Савров. Выборы прошли (2017)].

Группа художников и дизайнеров под названием № 55 (Дания) придумала «Ходячий дом» (WalkingHouse) — проект здания, в котором можно жить бродячей жизнью. Дом будет «ходить» на своих шести механических «ногах» [Мозаика // «Знание - сила», 2008].

Неодушевлённым предметам и явлениям приписывается способность чело-

века к движению. Особенно наглядно это прослеживается в вышеприведённом примере, в котором автор упоминает не только о способности к передвижению, но и о наличии «ног».

К той же группе относятся и следующие примеры.

И хотя следственная комиссия во главе с тайным врагом Годунова князем В. И. Шуйским, посланная в Углич, подтвердила, что царевича не убили, а он сам зарезался в припадке падучей, тревожные слухи продолжали ходить по Москве... Гермогена замучили в темнице до смерти, но дело свое он сделал: грамоты продолжали ходить по Руси, призывая народ к сопротивлению [Т. Дорошенко. Преодоление «великой разрухи» русского государства. Ополчение 1611 и 1612 годов // «Наука и жизнь», 2006].

Международные инвесторы «кушали» это в прошлом, «скушают» и сейчас. Или инвестиции прекратили идти в Китай? [А. Кобяков. Деривативы говорите? Получайте! // «Однако», 2009]

Следует отметить, что в каждом фрагменте глаголы движения *ходить* и *идти* употреблены совместно с названиями географических объектов. Москва, Русь, Китай предстают в виде пространства, по которому «передвигаются» тревожные слухи, грамоты, а также инвестиции в работах Т. Дорошенко и А. Кобякова.

Рассматриваемые глаголы движения также являются компонентами метафорических переосмыслений.

«... если он ею не обладает, ему может заблагорассудиться делать неприятные глупости или, что ещё хуже, вообще ничего не делать, то есть пребывать в унылом бездействии. Вот и приходится ходить по собственному сюжету, приглядывать за героями, стараясь заразить их примером собственной бодрости...» [Фазиль Искандер. Начало (1969)].

В произведении Ф. Искандера речь идёт о писателе, сочиняющем рассказы для журналов. Глагол *ходить* имеет значение, близкое значению глагола *идти*, но выражает действие, совершаемое не в один и тот же промежуток времени, и не в одинаковом направлении [11, с. 865]. Выделенная часть предложения метафорична: переосмысление основано на мысленном передвижении «внутри» сюжета своего произведения. При этом сюжет автор представляет в качестве пространства.

На передвижении «внутри» чего-то основаны и следующие метафоры. Использование в них глагола *ходить* иллюстрирует, что к пространству может относиться и интернет.

«На форум фильма в Интернете трепетным натурам лучше будет не ходить» [Ю. Гладильщиков. Младший брат. О чем «Война» Алексея Балабанова // «Известия», 2002.03.15].

«Именно поэтому он держал ее только в оперативной памяти — и не шэрл ее внешнего вида ни с кем. Это было несложно. Мода на конкурсы «лучший помощник» прошла, да и ходить друг к другу на фейстоп люди тоже почти перестали» [В. Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)].

Фейстоп представляет собой один из самых известных сайтов знакомств. Данный фрагмент иллюстрирует, что в виде пространства может быть представлен не только интернет как таковой, но и его сегменты.

Понятно, что далеко не все у нас заинтересованы в конкурентной среде. И если раньше крупные компании или крупные заказчики снимали трубку и договаривались по телефону, то теперь им приходится ходить на электронные аукционы [А. Кондратьев. Эксперты: «Госзаказ нуждается в модернизации» (2011.03.23)].

Отличительной особенностью электронного аукциона является наличие единой информационной системы, с помощью которой и происходит оповещение его участников. Кроме того, как правило, такой аукцион проводится на электронных площадках, что подтверждает высказанную ранее мысль о представлении интернета в виде пространства не только в повседневной жизни, но и в сфере бизнеса. Так как и форумы, и сайты знакомств, и электронные торговые площадки, и интернет в целом являются пространством, в которое пользователи заходят периодически, неоднократно, то авторы представленных фрагментов используют для их описания именно лексему *ходить*.

Метафору иного вида можно обнаружить в следующем предложении. *«Эфто, Микита Иваныч, от того вам тошно, что вы вчера оченно много вина эфтого красного пили. Кабы стали, то ись, по одной сивухе ходить, никакого бы, истинно, сумнительства не было»* [А. И. Левитов. Расправа (1862)].

В данном случае метафоричность основана на повторяемости действия, ведь, как было сказано ранее, в отличие от глагола *идти*, хождение подразумевает не одноразовое и не однонаправленное действие.

Аналогичная метафора имеет место в следующем фрагменте.

Шаг влево, шаг вправо — и ты уже на чужой территории, чья необъятность в сравнении с профессиональным «пяточком» ощущается как абсолютность океана в сопоставлении с «частным случаем» хорошо обжитого маленького острова. Сколько бы ни тешился писатель творческой способностью ходить по водам собственной души — в этом океане он тонет точно так же, как и обычный смертный [О. Славникова. Желанье славы // «Октябрь», 2001].

Душа писателя предстаёт в виде водоёма, масштаб которого автор соотносит с океаном душ других мастеров пера. Лексему *ходить* в данном случае можно заменить глаголом *плавать*. Однако автор отдаёт предпочтение лексеме *ходить*, так как она часто употребляется для описания способа передвижения по воде морского транспорта. Метафоричность глагола *ходить*, как и в предыдущем случае, основана на повторяемости действия. Следует также отметить, что душа в рассматриваемом фрагменте предстаёт в виде пространства.

«...Я не хотел идти в болото, землю рыть. У меня фирма, сын, жена. Мне это ни к чему» [Ю.О. Домбровский. Хранитель древностей / Приложение (1964)].

Схожая картина имеет место в следующем фрагменте.

«Если, — говорит, — я там могла идти за третий сорт, то не желаю, чтобы за третий сорт шли мои дети. И сидеть на шее у свёкра и свекрови тоже не хочу» [Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок (1975-1977)].

В выражении *идти за третий сорт* глагол *идти* употребляется в значении 'соответствовать, быть подходящим, годным'. В целом же метафора оказывается основанной на пренебрежительности, более низком положении по сравнению с другими. *Идти за третий сорт* в данном случае значит быть воспринимаемым другими как человек, занимающее более низкое по сравнению с говорящим положение в обществе.

«...Ни одного человека не было на свете без родителя. Попробовали бы сами два года кукушкой ходить, коли вы такой добрый, папенька!» [Н. А. Тэффи. Семейный аккорд (1910)].

В данном случае глагол движения *ходить* является составной частью метафоры с центром в лексеме *кукушка*. Переосмысление происходит на основе свойства птицы бросать своих птенцов.

«Коммунистический Интернационал должен идти во временном союзе с буржуазной демократией колоний и отсталых стран, но не сливаться с ней и безусловно сохранять самостоятельность пролетарского движения даже в самой зачаточной его форме» [И. В. Сталин. Международное положение и оборона СССР (1927)].

Глагол *идти* возможно заменить глаголом *быть*. В словаре приведено значение «быть, происходить, проистекать» [11, с. 66]. Однако, во-первых, в данном случае оно нетипично, во-вторых, вероятно, используется именно данный глагол, чтобы показать движение, имеющее направление. Как и в предыдущих примерах, имеет место метафоричность.

Тесно связанным с данным фрагментом является следующий пример, в котором лексеме *идти* также возможно заменить глаголом *быть*. Отличие состоит в нетождественности значения, зафиксированного словарём: «пролегать, быть расположенным где-н., каким-н. образом» [11, с. 106]. Однако метафора имеет место, она иллюстрирует движение в соревновании, нестатичность и его направленность.

Плющенко мог бы спокойно идти третьим, не растрачивая свой выдающийся дар на трехкопеечные заигрывания с публикой [И. Порошин. Незнайка в тылу врага. Евгений Плющенко проиграл Алексею Ягудину финал Гран-при // «Известия», 2001.12.17].

Обратимся к следующему примеру.

Куник написал великолепнейшую статью. Мелкие замечания должны идти петитом. Он написал о главном... [Ю. Трифонов. Дом на набережной (1976)].

Слово «петитом» происходит от французского *petit*, что переводится на русский язык как «маленький», поэтому, скорее всего, автором подразумевался мелкий шрифт. Относительно глагола

идти следует отметить, что, несмотря на зафиксированность значения словарём, оно является метафоричным, и переосмысление основывается на тех же признаках, что и в случае с предыдущим фрагментом. Евгений Плющенко участвовал в соревновании, передвигался по турнирной таблице, поэтому метафоричность является очевидной. Что касается замечаний, о которых говорится в примере из произведения Юрия Трифанова, то следует отметить, что страница представляет собой пространство, и замечания *идут*, а не выполняют действие, выраженное каким-либо другим глаголом, потому что они формировались по мере написания всё новых и новых слов, создавая своеобразный процесс движения. Кроме того, чтение произведения также представляет собой переход от строки к строке, от слова к слову, что тоже является движением. Именно это составляет метафоричность, поэтому автором использован глагол движения, имеющий направление.

«Согласно летописи, справа здесь следующим должен идти Иван Грозный 1533-84 (51 год). Кто же ему соответствует слева? Вот список из НХ (опускаем даты): "Братья Мстислав и Ярополк (14 лет), Всеволод (7 лет), Изяслав (9 лет), Юрий Долгорукий (9 лет), Изяслав Давыдович и Мстислав Изяславич (в сумме 12 лет)". Но в НХ справа стоит не Иван Грозный: правая часть здесь разбита, как и левая, на пять периодов» [А. А. Зализняк. Лингвистика по А. Т. Фоменко // «Вопросы языкознания», (2000)].

В рассматриваемом примере глагол *идти* обозначает следствие, то есть его можно заменить глаголом *следовать*. Если обратиться к словарю, то среди разнообразных вариантов значения глагола *идти*, можно обнаружить два, обознача-

ющих следствие: ‘за кем. Следовать кому-н. в чём-н.’, ‘следовать, двигаться в каком-н. направлении для достижения чего-н.’ [11, с. 236-238]. Ни одно из них не отражает замысла автора текста. Таким образом, значение следствия является метафоричным, не нашедшем своего отражения в словарной статье. И следствие, в свою очередь, основано на «подвижности» глагола *идти*, на том, что он обозначает активное, а не пассивное действие. Метафоричность в данном примере подтверждает и сам глагол *следовать*: «‘за кем (чем). Идти следом’. Следуйте за мной. События следуют одно за другим (перен.)» [11, с. 828]. Как видно из приведённой выдержки, данное значение является переносным. Хотелось бы также отметить наличие в приведённом фрагменте ещё одного глагола с пространственным значением – *стоять*. Он также входит в состав метафоры, и его значение является нейтральным.

Так же просто и понятно наблюдателю, который взялся разобрать устройство года, геометрическое (символическое) значение этого главного весеннего праздника. Пасха — это очередная ступень в развороте года, именно ступень, на которую можно уверенно опереться, а не ходить над прорвой времени по тонкому лучу, как по канату. Это очередное прибавление нашему праздничному году: точка, линия, — теперь плоскость: скатерть времени. Рост года, видимый нами как рост света, продолжается [Андрей Балдин. Московские праздные дни (1997)].

Всё устройство года в приведённом фрагменте, включая праздник Пасхи, представляет собой одну большую метафору движения. Из контекста становится понятно, что год «движется» от более мелких деталей к более важным, от точки и линии – к плоскости. Лексема *ходить*, в

свою очередь, входит в состав метафоры, связанной с передвижением над «прорвой времени». Время предстаёт в виде не поддающегося измерению явления, а луч – в виде натянутого каната, который, в свою очередь, обозначает человеческую жизнь. Таким образом, хождение по канату является метафорой человеческой жизни, которое обозначает движение «над» временем и которое в любой момент может прерваться из-за тонкости каната. Метафора содержит в себе пространственный компонент:

Выводы

Глаголы передвижения в пространстве *ходить* и *идти* являются компонентами метонимии, метафоры и олицетво-

рения как разновидности последней. Важно отметить, рассматриваемые глаголы движения в составе тропов практически всегда сохраняют пространственный компонент. Их наличие в предложении предполагает рассмотрение городов, стран, художественного произведения, страницы, таблицы результатов, души и т.д. в качестве пространства. Кроме того, метафоричность глагола *идти* чаще всего оказывается основанной не только на движении как таковом, но и на его направленности. Один пример, содержащий глагол движения, не сохранил за собой пространственный компонент, однако это связано с тем, что он был вспомогательным средством в составе тропа, а не его ядром (идти за третий сорт).

Список литературы

1. Ачкасова Т.Д. Особенности языкового структурирования пространства // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 1. С. 202-203.
2. Бороздина И. С. Формы и содержание языкового представления пространственных отношений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. №4. С. 138-144.
3. Титова М.П. Пространственные отношения в картине мира: аспекты научного исследования // Вестник ЧитГУ. 2010. № 3(60). С. 34-39.
4. Рахилина Е.В. Семантика русских позиционных предикатов // Вопросы языкознания. 1998. № 6. С. 69-80.
5. Апресян Ю.Д., Богуславский И.М., Иомдин Л.Л., Санников В.З. Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря. М.: Языки славянских культур, 2010. 408 с.
6. Дмитренко С.Ю., Храковский В.С. Глаголы стандартных и нестандартных положений в пространстве // Проблемы функциональной грамматики: Принцип естественной классификации / под ред. А.В. Бондарко, В.В. Казаковской. М.: Языки славянских культур, 2013. С. 182-206.
7. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции: дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.20. М., 2002. 298 с.
8. Величко А.В. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 816 с.
9. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / А.В. Бондарко (отв. ред.). СПб.: Наука, 1996. 229 с.
10. Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru (дата обращения: 22.08.2019).

11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Издание 4-е доп. М.: ИТИ Технологии, 2015. 944 с.

References

1. Achkasova T.D. Osobennosti yazykovogo strukturirovaniya prostranstva. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2006, no. 1, pp. 202-203 (In Russ.)
2. Borozdina I. S. Formy i sodержanie yazykovogo predstavleniya prostranstvennyh otnoshenij. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*, 2008, no. 4, pp. 138-144 (In Russ.)
3. Titova M.P. Prostranstvennye otnosheniya v kartine mira: aspekty nauchnogo issledovaniya. *Vestnik CHitGU*, 2010, no. 3(60), pp. 34–39 (In Russ.)
4. Rahilina E.V. Semantika russkikh pozicionnyh predikatov. *Voprosy yazykoznanija*, 1998, no. 6, pp. 69–80 (In Russ.)
5. Apresyan YU.D., Boguslavskij I.M., Iomdin L.L., Sannikov V.Z. *Teoreticheskie problemy russkogo sintaksisa: Vzaimodejstvie grammatiki i slovarya*. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2010, 408 p. (In Russ.)
6. Dmitrenko S.YU., Hrakovskij V.S. Glagoly standartnyh i nestandardnyh polozhenij v prostranstve. *Problemy funkcional'noj grammatiki: Princip estestvennoj klassifikacii*; ed. by Bondarko A.V., Kazakovskaya V.V.. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2013, pp. 182-206 (In Russ.)
7. Majsak T.A. Tipologiya grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizheniya i glagolami pozicii. Diss. kand. filolog.nauk. Moscow, 2002. 298 p. (In Russ.)
8. Velichko A.V. *Kniga o grammatike. Russkij yazyk kak inostrannyj*. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 2009, 816 p. (In Russ.)
9. Teoriya funkcional'noj grammatiki. Lokativnost'. Bytijnost'. Possessivnost'. Obuslovlennost'. Bondarko A.V. St. Petersburg, Nauka Publ., 1996, 229 p. (In Russ.)
10. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Available at: www.ruscorpora.ru (accessed 22.08.2019) (In Russ.)
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.YU. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moscow, ITI Tekhnologii Publ. 2015, 944 p. (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Поречная Виктория Игоревна, аспирант кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: porechvika@gmail.com

Viktoriia I. Porechnaia, Post-Graduate Student of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Kursk State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: porechvika@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 372.881.111.1

Использование рассказов современных британских авторов как средство развития социокультурной компетенции на занятиях по второму иностранному языку (английскому) у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения»**О. Ю. Черникова¹ ✉, М. В. Громенко¹**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: chernikovaolga76@gmail.com

Резюме

В статье освещается один из ключевых вопросов методики преподавания иностранных языков на современном этапе – формирование социокультурной компетенции обучающихся, которая приобретает особую актуальность в современных условиях углубления международной интеграции и развития международных связей. Проанализированы существующие подходы к определению данного понятия и его структурных компонентов. Особое внимание уделяется проблеме формирования фоновых знаний о культуре страны изучаемого языка, на основе которых у учащихся формируются навыки применения в рамках иноязычной коммуникации лексических единиц с национально-культурной составляющей, совершенствуется речевое поведение, использование социальных символов, невербальных средств коммуникации. В процессе обучения учащихся иностранному языку, где главной целью является развитие представлений о социокультурных аспектах, прежде всего, следует изучить лексический потенциал, обладающий национально-специфическими чертами, поскольку это дает возможность сформировать более целостное понимание языка как социокультурного феномена. Неограниченные возможности для достижения этой цели предоставляет чтение аутентичной художественной литературы, в частности рассказов современных британских авторов.

В статье рассмотрены критерии отбора рассказов для чтения, на примере сборника “Contemporary British Stories. An Anthology for Russian Readers” (составитель Карен Хьюитт), возможности использования чтения рассказов современных британских авторов в процессе развития социокультурной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения». Рассмотрены этапы формирования социокультурной компетенции при работе с рассказами на занятиях по иностранному языку. Большое внимание уделяется лексическому компоненту, представленному в виде классификации на примере рассказа “Groundlings”; описывается комплекс упражнений к указанному рассказу, подробно рассматриваются виды упражнений для каждого этапа работы.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; межкультурная коммуникация; менталитет; культура; лексический компонент; фоновые знания.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Черникова О. Ю., Громенко М. В. Использование рассказов современных британских авторов как средство развития социокультурной компетенции на занятиях по второму иностранному языку (английскому) у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 52–60.

Статья поступила в редакцию 14.05.2019

Статья подписана в печать 01.07.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Черникова О. Ю., Громенко М. В., 2019

Using Stories by Contemporary British Writers as a Means of Developing Sociocultural Competence at the Lessons of English as a Second Foreign Language with Students Studying International Relations

O. Yu. Chernikova¹ ✉, M. V. Gromenko¹

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: chernikovaolga76@gmail.com

Abstract

The article considers one of the important problems of modern methodology – forming sociocultural competence, which is getting more actual nowadays due to intensification of international integration and development of international relations. Existing approaches to defining this concept and its structure are analyzed. The article also analyzes in detail the importance of the formation of background knowledge among students regarding the culture of English-speaking peoples, which is the basis for development of skills to use national-cultural component of vocabulary, etiquette, social symbols, non-verbal means of communication. While teaching a foreign language nationally specific vocabulary is of primary importance for forming sociocultural competence, as it allows to get a more integral view of the language as a sociocultural phenomenon. Reading authentic fiction, in particular short stories by contemporary British writers, provides unlimited possibilities for this goal.

The article also considers selection criteria by the example of the collection “Contemporary British Stories. An Anthology for Russian Readers” (by Karen Hewitt) and the possibilities of using stories by modern British writers in the process of development sociocultural competence with students studying international relations. Lexical component is presented in the form of classification by the example of the story “Groundlings” for which the author offers a set of exercises with detailed description of each stage.

Keywords: sociocultural competence; intercultural communication; mentality; culture; lexical component; background knowledge.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Chernikova O. Yu., Gromenko M. V. Using Stories by Contemporary British Writers as a Means of Developing Sociocultural Competence at the Lessons of English as a Second Foreign Language with Students Studying International Relations. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 52–60 (In Russ.).

Received 14.05.2019

Accepted 01.07.2019

Published 24.10.2019

Введение

На современном этапе развития мирового сообщества происходит все большее расширение сотрудничества и развитие отношений между странами. В связи с этим возникает необходимость

модернизации различных сфер жизни нашего общества с целью вхождения в мировое экономическое и политическое пространство, что, в свою очередь, требует от современной молодежи, оканчивающей высшую школу, активного овладе-

ния как минимум двумя иностранными языками. Особенно это актуально для направления подготовки «Международные отношения», так как установление и развитие международных контактов является приоритетной задачей профессиональной деятельности выпускников. Основной целью освоения дисциплины «Иностранный язык (второй) (английский)» является подготовка к профессиональной коммуникации на иностранном языке, что предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), необходимой для межкультурного профессионального общения. С нашей точки зрения, особенно важным компонентом ИКК для студентов направления «международные отношения» является социокультурная компетенция.

На современном этапе развития методики преподавания иностранного языка необходимость формирования социокультурной компетенции как интегративной характеристики вторичной языковой личности не вызывает сомнений. Важной задачей преподавателя является объяснять обучающимся особенности менталитета, стереотипов поведения, образа жизни народов изучаемого языка, знакомить их с историей и культурой страны, учить осмысленному и ценностному отношению к культуре.

Результаты и обсуждение

Проблемы социокультурной компетенции находятся в фокусе внимания таких известных исследователей, как С. Г. Тер-Минасова, В. В. Сафонова, Э. П. Комарова, П. В. Сысоев, Л. Г. Кузьмина, В. П. Фурманова, Н. Г. Муравьева и др.

Согласно С.Г. Тер-Минасовой, «изучение языка и культурных традиций нации, использующей этот язык в качестве средства коммуникации, представляется одним из необходимых условий для овладения иностранным языком. Многие факторы способствуют успеху межкультурной коммуникации (включая

невербальные), но основным критерием такого успеха является глубокое проникновение в культуру участников иноязычного общения, так как без знания культуры невозможно преодолеть и языковой барьер. Под культурой в данном контексте подразумеваются не виды искусств, такие, как живопись, архитектура, театр и так далее, а набор антропоцентрических духовных символов, т.е., прежде всего: традиции, убеждения, мировосприятие, верования, образ жизни того или иного конкретного народа или сообщества людей, объединенных в соответствии с каким-то общим признаком: языковым, профессиональным, социальным и др.» [1, с. 4]

Согласно определению, данному Н.Г. Муравьевой, «социокультурная компетенция – это есть представление интегративных характерных особенностей личности, которая предполагает наличие представлений о различных социальных и культурных областях, включает в себя желание и способность к коммуникации с другими людьми на различных жизненных уровнях, при этом в качестве опоры рассматривая собственный опыт, предоставляет способность применения информационных ресурсов с целью осуществления смыслообразующего творческого акта в информационном поле».

Основу социокультурной компетенции, по мнению ученого, составляют следующие компоненты:

- познавательно-информационный (включающий в себя сведения о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение корректно использовать эту информацию в процессе обучения);
- аксиологический (смыслообразующий) (то есть, осмысленное восприятие информации, ценностное отношение к своей и чужой культуре, мотивация, осмысление);
- коммуникативно-деятельностный (способность и желание контактировать с другими людьми, знание коммуникативных способов и приемов, умение быстро

адаптироваться в обществе, самостоятельность, творческое начало) [2, с. 141].

В соответствии с мнением В.В. Сафоновой, «развитие социокультурной компетенции предполагает обучение учащихся выполнять ряд социокультурных обязательств, необходимость в которых особенно усиливается по мере все возрастающего разнообразия видов межкультурной коммуникации» [3].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что ключевая база развития социокультурной компетенции представлена, в первую очередь, прежде всего, фоновыми сведениями и информацией, которые являются основным критерием формирования умений корректно использовать в рамках общения национально-культурный лексический потенциал, придерживаться речевого этикета, корректно использовать социальную символику и невербальные средства коммуникации. Приобретая знания, студенты учатся понимать менталитет носителей изучаемого языка, видеть культуру через «призму языка» [4, с. 96]

Согласно В.В. Воробьеву, «язык и культура – два нерасторжимые понятия, которые невозможно представить друг без друга: язык есть отражение конкретной культуры конкретной нации, неотделимой и важной ее частью. Поэтому изучение языка должно осуществляться в тесной взаимосвязи с «культурным пространством» и широким обзором главенствующих традиций и представлений народов, их коллективным мыслительным процессом и творческими устремлениями. Поскольку язык можно охарактеризовать как один из признаков нации, с помощью которого она реализует «социальные взаимоотношения», он есть главная форма, посредством которой выражается и в рамках которой существует национальная культура» [4, с. 17].

В процессе обучения иноязычной речи, целью которого является развитие у учащихся социокультурной компетенции, изучение лингвокультурологических еди-

ниц, свойственных определенной нации (например, географические, топографические наименования, специфические общественно-политические названия, исторические факты, имена фольклорных персонажей, национальных героев, и т. д.) представляет собой одну из первоочередных задач, поскольку это дает возможность сделать представление о языке как социокультурном явлении более целостным [5].

Практические занятия по английскому языку на факультете государственного управления и международных отношений по направлению подготовки «Международные отношения» включают в себя занятия, направленные на изучение общелитературного английского языка и языка специальности. Учебники, используемые в процессе изучения данной дисциплины, содержат необходимые сведения о жизни британского общества, о выдающихся явлениях культуры, а также о политических деятелях, художниках, писателях, поэтах, музыкантах. Но при этом, как отмечают Бухтоярова И.И. и Степанова Н.В., «студенты, как правило, при этом могут получить лишь стандартное представление о стране и людях, ее населяющих. В рамках данного социокультурного подхода нельзя достигнуть реализации воспитательных целей, поставленных современным лингвистическим образованием. Усвоение иностранного языка должно непременно сопровождаться углубленным изучением культурной специфики, совершенствованием практических навыков и основ речевого этикета. Поэтому один лишь дидактический материал в этом отношении мало что может сделать. Важно, чтобы он также был грамотно составлен на изучаемом языке, вызывал интерес у учащихся и максимально представлял своим содержанием реалии естественной коммуникативной ситуации в иноязычной среде.» [6] С целью формирования социокультурной компетенции будущих специалистов в области международных отноше-

ний мы считаем целесообразным использовать в рамках аспекта домашнее чтение оригинальные рассказы современных британских авторов, поскольку стандарт современного английского языка имеет большие отличия от языковых реалий XIX - начала XX веков. Более того, современный английский язык является не только языком, на котором говорят коммерческие деятели, руководители бизнес-компаний и ведущие различных телевизионных программ. Это также и литературно-художественный язык, который обладает яркой образностью, часто свойственной авторам с индивидуальным творческим почерком, который не находит своего отражения в сухой манере письма современных учебников английского языка.

В сборнике “Contemporary British Stories. An Anthology for Russian Readers” (составитель Карен Хьюитт), представлены прекрасные образцы жанра короткий рассказ, написанные британскими писателями в 1980-е-1990-е годы. В данных рассказах отражено авторское восприятие реальности, переданы характерные черты британской культуры, частью которой они являются. Национальный колорит любому рассказу придают реалии, используемые писателями, когда они рассказывают об особенностях быта, укладе жизни, общественно-политическом устройстве своей страны.

Одним из важнейших критериев отбора рассказов для работы на занятиях является, наряду с их языковой и художественной ценностью, то, что действие происходит в современной Великобритании и имеет отношение к жизненным ситуациям, которые хорошо знакомы британским читателям. Эта задача трудная, поскольку сам жанр короткого рассказа зачастую располагает писателей описывать события, произошедшие за границей, например во время отпуска. Однако в вышеупомянутой антологии действие большинства рассказов происходит в Великобритании: в Лондоне, в пригороде

английских городов, в сельской местности в Англии, в Шотландских городах и в Северной (горной) Шотландии. Действие рассказа ирландского писателя Уильяма Бойда («Gifts») происходит во Франции, но основные обстоятельства хорошо знакомы тысячам британских студентов, которые каждый год проводят несколько месяцев за границей в период между окончанием школы и поступлением в университет для того, чтобы выучить иностранный язык (в данном случае французский).

Кроме этого, в некоторых рассказах повествование ведется от лица молодого человека, а значит студентам легче понять их культурную составляющую. Действующие лица рассказов являются представителями разных социальных классов и имеют разное происхождение, а, следовательно, семейные и рабочие взаимоотношения показаны в них с разных точек зрения.

У каждого хорошего писателя свой неповторимый язык, отличающий его произведения от других. Иногда этот язык легко узнаваем – например язык Диккенса или Джерома К. Джерома, но чаще всего, особенно это касается коротких рассказов, это очень тонкая, едва уловимая модуляция, использование слов в определенных контекстах, которые становятся при этом мощными и заставляющими думать; в некоторых случаях это использование разговорного синтаксиса для установления доверительных отношений с читателем. Комментарии, предложенные составителем сборника, Карен Хьюитт, не дают анализа рассказов, но призваны помочь читателю увидеть и понять уникальный язык того или иного автора, а также обогатить фоновые знания о реалиях [7].

Для работы с оригинальными рассказами преподавателю следует выполнить следующие этапы работы: 1) произвести отбор, анализ и классификацию лексических единиц рассказа; 2) разрабо-

тать комплекс упражнений к рассказу на основе отобранной лексики.

В качестве примера рассмотрим рассказ Jane Gardam (Джейн Гардам) “Groundlings” (Зрители, сидящие на дешевых местах в театре). Рассказ ведется от имени женщины, завсегда очередь за дешевыми билетами в лондонские театры, одной из “groundlings”. Главная героиня рассказа, Эгги Бэтт (Aggie Batt) – женщина 60 лет, которая всегда стоит в очереди за билетом, если это билет на одну из пьес Шекспира, никогда не на что-то еще. С одной стороны Эгги – типичная представительница среднего класса, нервная, повторяющаяся, исправляющая свои ошибки, использующая сленг, соответственно своего возраста. Над ней все немного посмеиваются, из-за того, что она странно одета и «немного не в себе», однако, в то же время, считают одной из них, даже «главной» среди них всех, своеобразным символом, и относятся с почтением и уважением.

Эгги Бэтт приходит занимать очередь за билетами первой, еще ранним утром, задолго до открытия театральной кассы, и поэтому в течение первого часа в очереди часто лежит на своем старом плаще. Затем она садится, ест принесенное из дома печенье, потом уходит куда-то на некоторое время, возвращается и долго стоит, повернувшись боком к реке, затем поворачивается, чтобы понаблюдать за процессией рабочих людей, идущих по мосту со станции Ватерлоо. Эти люди в рассказе противопоставляются тем, кто стоит в очереди за билетами в театр. Автор изображает их как единую массу, армию кормильцев своих семей, которая движется тяжелой поступью, глядя прямо перед собой, сжимая в руках свои сумки с документами, зонты, газеты. Они никогда не оборачиваются и не смотрят вниз с моста, иначе они бы заметили тех, кто стоит в очереди и ждет открытия театральной кассы. В конце рассказа Эгги Бэтт умирает, все также

лежа на своем плаще и будучи первой в очереди.

В содержательной ценности данного рассказа для формирования социокультурной компетенции не приходится сомневаться, так как он содержит относительно современный лингвострановедческий материал. Уже само название рассказа (“Groundlings”) представляет собой безэквивалентную лексическую единицу, которой трудно подобрать перевод в русском языке. Интересно происхождение слова “groundlings”. Дело в том, что в театрах времен королевы Елизаветы I большая часть зрителей стояла на земле (“ground”) вокруг сцены и поэтому их называли “groundlings”. Очевидно, что эти люди не были богатыми и важными в отличие от тех, кто сидел на хороших местах, они были обычными людьми, стоявшими в очереди, чтобы попасть на театральное представление. Подобным образом, столетия спустя, тот от чьего имени ведется повествование в рассказе и его друзья, стоят в очереди за дешевыми билетами, которые продаются в кассе в ограниченном количестве и только в день представления.

Классификация, предложенная В.С. Виноградовым, была положена в основу нашего анализа слов и словосочетаний рассмотренного выше рассказа, чья лексическая составляющая представлена рядом лексических единиц, несущими в себе специфический национально-культурный компонент, а также лексикой общего характера, посредством которой дается описание конкретных фактов действительности. Выделенные нами в ходе анализа лексические средства способны существенно усовершенствовать основу формирования социокультурной компетенции студентов [8].

Ономастические детали:

– названия театров (The New, the Old Vic, the National);

– имена театральных актеров (Olivier, Gielgud, Guinness, Richardson, Piggot Smith, Roger Rees);

- названия пьес Шекспира (Hamlet, Anthony and Cleopatra, The Winter's Tale);
- имена героев пьес Шекспира (Lear, Hamlet, Enobarbus);
- названия мюзиклов (Annie-get-your-gun);
- названия улиц, микрорайонов, вокзалов, мостов, парков, пригородов Лондона (St. Martin's Lane, Barbican, King's Cross, Waterloo Bridge, Regent's Park, Sutton);
- названия магазинов, ресторанов (Harrods, Aquascutum, Lyons corner house);
- названия автомобилей (Rolls-Royce).

Реалии театральной жизни

Side aisle, the stalls, usherette, evening performance, popular production, audience, first night, the agency tickets

Реалии быта

Одежда (balaclava helmet, mackintosh, duffles, fur-lined mac, tartan coat);

Предметы повседневного использования (walk-way, thermos; deck-chair);

При отборе лексических единиц важно учитывать тематический принцип. В каждом рассказе можно выделить лексические единицы, связанные с определенной темой. Их изучение в контексте рассказа позволяет значительно обогатить словарный запас обучающихся по темам, пройденным в основном курсе. Не менее важен при отборе лексики для изучения принцип сочетаемости лексических единиц. Для изучения целесообразно выбирать те слова, которые имеют больше возможностей для сочетаемости, а, следовательно, обладают большей коммуникативной ценностью [9].

Поскольку лексические навыки являются сложным и многосторонним явлением, в процессе их становления необходимо выполнение комплекса упражнений, взаимосвязанных и коммуникативно направленных. Кроме этого, необходим учет всех особенностей процесса формирования социокультурной компетенции

обучающихся, эффективность которого в процессе работы над рассказами также очень важна [10].

При создании комплекса упражнений, необходимо выделить стадии, на которых будет происходить взаимодействие отдельных единиц комплекса между собой. Каждая конкретная операция должна отрабатываться в отдельной единице комплекса (упражнении), которая, при этом, должна хорошо сочетаться с другими единицами, быть оптимальной по структуре и объему.

Кроме этого, при работе с рассказами очень важно учитывать групповую, коллективную и индивидуальную формы деятельности обучающихся, что должно привести к достижению более высоких результатов обучения.

На этапе, предворяющем чтение текста, обучающимся предлагаются задания на усвоение правильного произношения отобранных лексем, задание на поиск в рассказе эквивалентов словам и фразам, данным на русском языке, задание на заполнение пропусков, перефразирование. Для формирования социокультурной компетенции очень важным заданием является поиск информации о тех или иных реалиях, представленных в рассказе. Преподаватель предварительно распределяет лексические единицы между всеми студентами группы. На занятиях обучающиеся делятся друг с другом найденной информацией, обогащая таким образом свои фоновые знания, словарный запас, а также развивая коммуникативные умения.

На послетекстовом этапе (после прочтения) традиционно используются задания на проверку понимания прочитанного (обучающимся предлагаются вопросы по содержанию; верные или неверные относительно содержания рассказа утверждения; цитаты из рассказа с заданием вспомнить, кто из героев сказал данные слова или совершил те или иные поступки).

Выполнение упражнений данного этапа приводит к формированию у обучающихся прочных лексических и синтаксических навыков, лучшему запоминанию и усвоению полученной информации, и подготавливает их к заключительным упражнениям коммуникативного характера, направленным непосредственно на формирование социокультурной компетенции.

На следующем этапе работы над рассказом содержание рассказа уже не вызывает у студентов затруднений, следовательно, можно перейти к упражнениям, имитирующим процесс реального общения, обсудить проблемные вопросы, тему и идею рассказа, к творческим заданиям. Примерами заданий этого этапа могут служить следующие: «Расскажите о событиях, описанных в рассказе от лица какого-либо героя» (например, от лица Эгги Бэтт в рассказе “Groundlings”); «Напишите эссе на предложенную тему»; «Обсудите следующий ряд проблем».

Выводы

Таким образом, задания, входящие в комплекс упражнений к рассказу “Groundlings”, рассмотренные нами выше, способны сформировать у обучающихся фоновые знания, содействовать расширению и обогащению их активного и пассивного словарного запаса. Использование данного комплекса упражнений позволяет преподавателю развивать у обучаемых навыки устной и письменной иноязычной речи, что в итоге способствует формированию и совершенствованию их коммуникативной компетенции, всестороннему развитию человеческой личности, совершенствованию процессов мышления, расширению представлений о духовных ценностях, ценностное отношение к социокультурным спецификам изучаемого языка и нации, которую этот язык представляет.

Список литературы

1. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее // Материалы международной научно-практической конференции «Молодой учёный». 2015. № 15 (95). С. 1-7.
2. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология». 2011. № 9. С. 136-143.
3. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. №4(4). С. 53-72.
4. Воробьев В.В. Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии: дис. ... док-ра филол. наук. М., 1996.
5. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6.
6. Бухтоярова И.И., Степанова Н.В. Социокультурный аспект в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2016. № 5 (13). С. 18-23.
7. Contemporary British Stories. An Anthology for Russian Learners. Edited with an Introduction and Commentary by Karen Hewitt. Perspective Publications, 2009.
8. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001.
9. Gromenko M. V. Implementation of Linguistic and Cultural Competence When Teaching a Native Language // Modern Humanities Success. 2016. № 1. С. 4-21.

10. Федоткина Л.В. Использование художественного видеофильма при формировании социокультурной компетенции студентов младших курсов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2007. № 5. С. 64-69.

References

1. Ter-Minasova S.G. Prepodavanie inostrannykh yazykov v sovremennoj Rossii: proshloe, nastoyashchee i budushchee. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Molodoj uchyonij"*, 2015, no. 15 (95), pp. 1-7 (In Russ.)
2. Murav'eva N.G. Ponyatie sociokul'turnoj kompetencii v sovremennoj nauke i obrazovatel'noj praktike. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogika. Psihologiya"*, 2011, no. 9, pp. 136-143 (In Russ.)
3. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: retrospektiva i perspektivy. *Uchenye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistik*, 2013, no. 4(4), pp. 53-72 (In Russ.)
4. Vorob'ev V.V. Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvokul'turologii. Diss. dok-ra filol. nauk. Moscow, 1996 (In Russ.)
5. Tomahin G.D. Lingvostranovedenie: chto eto takoe? *Inostrannye yazyki v shkole*, 1996, no. 6 (In Russ.)
6. Buhtoyarova I.I., Stepanova N.V. Sociokul'turnyj aspekt v obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovykh special'nostej. *Sovremennye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*, 2016, no. 5 (13), pp. 18-23 (In Russ.)
7. Contemporary British Stories. An Anthology for Russian Learners. Edited with an Introduction and Commentary by Karen Hewitt. Perspective Publications, 2009.
8. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy)*. Moscow, 2001 (In Russ.)
9. Gromenko M. V. Implementation of Linguistic and Cultural Competence When Teaching a Native Language. *Modern Humanities Success*, 2016, no. 1, pp. 4-21.
10. Fedotkina L.V. Ispol'zovanie hudozhestvennogo videofil'ma pri formirovanii sociokul'turnoj kompetencii studentov mladshih kursov v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: Yazyki i special'nost'*, 2007, no. 5, pp. 64-69 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Черникова Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры международных отношений и государственного управления, ФГБОУ ВО «Юго-западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: chernikovaolga76@gmail.com

Olga Yu. Chernikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: chernikovaolga76@gmail.com

Громенко Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных студентов, ФГБОУ ВО «Юго-западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: grommv@mail.ru

Mariya V. Gromenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: grommv@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'374:2

**Имена существительные религиозной семантики на -ость
в русском языке XVIII века (на материале лексикографических
произведений гражданской печати)****С. В. Феликсов^{1,2,3} ✉**

¹ДОО ВО «Перервинская Духовная семинария»
ул. Шоссейная 82, г. Москва 109383, Российская Федерация

²ОЧУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»
ул. Новокузнецкая 23 стр. 5а, г. Москва 115184, Российская Федерация,

³ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет
им. А. И. Евдокимова»
ул. Делегатская, 20, стр. 1, г. Москва 127473, Российская Федерация

✉ e-mail: svfeliksov@gmail.com

Резюме

Исследование находится в русле проблем истории формирования религиозного стиля русского языка. Предметом рассмотрения в статье являются имена существительные религиозной семантики на -ость, зафиксированные в отечественных лексикографических произведениях гражданской печати XVIII в., наиболее полно описывающих конфессиональную лексику, – «Церковном словаре» протоиерея Петра Алексеева (1773–1794 гг.), «Кратком славянском словаре» игумена Евгения (Романова) (1784 г.) и «Словаре Академии Российской» (1789–1794 гг.).

В работе охарактеризованы особенности словообразовательной и семантической структуры религиозных-субстантивов на -ость, описаны их лексико-грамматические и тематические группы, в рамках этих групп выявлены новообразования XVIII века.

Проведенный лингвистический анализ именного словообразовательного типа на -ость свидетельствует о его продуктивности в конфессиональном языке XVIII века. На основе данных обследуемых словарей выявлено, что большая часть имен существительных религиозной семантики на -ость образовывалась в соответствии с транспозиционной моделью от простых качественных имен прилагательных славянского происхождения, включающих в свой состав суффикс -н- или -лив-, а основным значением у данных дериватов было значение абстрактное, репрезентирующее отвлеченный признак, характеризующий лицо в духовно-нравственном аспекте.

Показано, что имена существительные религиозной семантики на -ость прочно заняли свою нишу в словарной системе русского конфессионального языка XVIII в., образуя особый пласт абстрактной духовно-оценочной лексики. В то же время отмечено, что данный класс слов, как и в целом русский религиозный язык, находился в XVIII в. в состоянии своего активного формирования.

Ключевые слова: религиозный стиль; религиозная лексика; имена существительные; суффикс –ость; русская лексикография; Православие; XVIII век.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Феликсов С. В. Имена существительные религиозной семантики на -ость в русском языке XVIII века (на материале лексикографических произведений гражданской печати) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 61–72 .

Статья поступила в редакцию 18.08.2019

Статья подписана в печать 20.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Феликсов С. В., 2019

Nouns of Religious Semantics on *-ost* in Russian of the 18th Century (on Material of Lexicographic Works of the Civil Press)

S. V. Feliksov^{1,2} ✉

Perervinsky Theological Seminary
82 Shosseynaya str., Moscow 109383, Russian Federation

Saint Tikhon's Orthodox University
23-5A, Novokuznetskaya str., Moscow 115184, Russian Federation

Moscow State University of Medicine and Dentistry named after AI Evdokimov
20 Delegate str., p. 1, Moscow 127473, Russian Federation

✉ e-mail: svfeliksov@gmail.com

Abstract

The research is in the course of problems of history of formation of religious style of Russian. A consideration subject in work are names of nouns of religious semantics with a suffix *-ost*, recorded in the domestic lexicographic works of the civil press of the 18th century which are most fully describing confessional lexicon – The Church Dictionary of the archpriest Pyotr Alekseev (1773–1794), The Short Slavic Dictionary of the abbot Evgeny (Romanov) (1784) and The Dictionary of Academy Russian (1789–1794).

In work features of word-formation and semantic structure of nouns of religious semantics with a suffix *-ost* are characterized, their lexical and grammatical and theme groups are described, within these groups new growths of the 18th century are revealed.

The carried-out linguistic analysis of personalized word-formation type on *-ost* confirms its efficiency in confessional language of the 18th century. On the basis of these surveyed dictionaries it is revealed that the most part of nouns of religious semantics on *-ost* was formed according to transpositional model from the simple qualitative adjectives of Slavic origin including a suffix in the structure *-n-* or *-liv-*, and major importance these derivatives had a value the abstract, representing abstract sign characterizing the face in spiritual and moral aspect.

It is shown that nouns of religious semantics on *-ost* strongly occupied the niche in the dictionary system of the Russian confessional language of the 18th century, forming special layer of abstract spiritual and estimated lexicon. At the same time it is noted that this class of words, as well as in general the Russian religious language, was in the 18th century in a condition of the active formation.

Keywords: religious style; religious lexicon; nouns; suffix *-ost*; the Russian lexicography; Orthodoxy; the 18th century.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Feliksov S. V. Nouns of Religious Semantics on *-ost* in Russian of the 18th Century (on Material of Lexicographic Works of the Civil Press). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 61–72 (In Russ.).

Received 18.08.2019

Accepted 20.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Научная проблема, связанная с изучением истории словообразовательного типа имен существительных с древнейшим общеславянским словообразова-

тельным формантом *-ость*¹ применительно к русскому языку, была поставле-

¹ Суффикс *-ость* сформировался на базе «древних морфологических элементов общеславянского характера» «в процессе осложнения имен на *-ота* суффиксом *-ть*» [1, с. 115].

на в отечественном языкознании еще в 1946 г. в программной статье академика В.В. Виноградова «О задачах истории русского литературного языка, преимущественно XVII–XIX вв.» [2]. Наиболее значимыми откликами на нее стали работы Н.М. Шанского [3], В.В. Веселитского [4], И.М. Мальцевой [5], Н.А. Баяндиной [6], А.С. Баймуратовой [7] и др. Однако, несмотря на теоретико-практическую значимость трудов указанных авторов, необходимо констатировать, что имена существительные религиозной семантики на -ость не стали в них предметом специального лингвистического анализа. Учитывая данное положение дел, а также тот факт, что рассматриваемые религиозно-имены-субстантивы – значительный по своему составу и важный в коммуникативном отношении пласт конфессиональной лексики русского языка XVIII в., в предлагаемой статье делается попытка заполнить в определенной мере существующую в науке лауну.

Источниками для исследования стали словарные труды гражданской печати, явившиеся первыми масштабными опытами лексикографического описания религиозной лексики русского языка не только в XVIII в., но и в целом в истории отечественной письменности: 1) «Церковный словарь» протоиерея П.А. Алексеева (1773–1794 гг.) (далее ЦС)², 2) «Краткой словарь славянской» игумена Евгения (Романова) (1784 г.) [13] (далее КСС), 2) «Словарь Академіи Російской» (1789–1794 гг.) [14] (далее САР)³.

² В работе к исследованию привлечены издания «Церковного словаря», вышедшие при жизни его автора: 1) первое издание: «Церковный словарь» (1773 г.) [8], «Дополнение къ Церковному словарю» (1776 г.) [9], «Продолжение Церковного словаря» (1779 г.) [10]; 2) второе издание: «Церковный словарь» (1794 г.) [11]. Подробнее о «Церковном словаре» П.А. Алексеева см. [12].

³ Материалом для исследования послужили более 200 лексических единиц (имен существительных религиозной семантики на -ость), извлеченных из указанных словарных источников. Анализ собранного лексического материала осу-

Результаты и обсуждение

Особенности словообразовательной структуры религиозно-именов-субстантивов на -ость

1. *Отадъективные имена существительные религиозной семантики на -ость.* Среди имен существительных религиозной семантики на -ость, зафиксированных в исследуемых лексиконах, самую многочисленную группу составляют отадъективные дериваты славянского происхождения, образованные как от непроизводных, так и производных основ.

1.1. *Образования от непроизводных основ имен прилагательных.* Религиозно-имены данной группы представлены лексемами, образованными от основ качественных имен прилагательных (*гордость, мудрость, святость, хитрость, храбрость, щедрость* и др.).

1.2. *Образования от производных основ имен прилагательных.* Другую (самую многочисленную) группу составляют религиозно-имены, образованные от производных простых и сложных основ имен прилагательных.

А) *Образования от бесприставочно-суффиксальных простых основ.* Данные дериваты созданы на базе качественных отыменных и отглагольных имен прилагательных, включающих в свой состав суффиксы славянского происхождения *н-, тельн-, -лив-, -енн-, -к-, -ив-, -л-, -им-, -оват-, -ск-* (*честность, чувствительность, блудливость, вътрєнность, кроткость, правдивость, терпимость, скуповатость, людскость* и др.).

шестьлен с опорой на историко-лингвистические данные, представленные в «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.» [15], «Словаре русского языка XI–XVII вв.» [16], «Словаре русского языка XVIII века» [17], «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского [18], а также в «Хронологическом словнике», помещенном в книге И.М. Мальцевой, А.И. Молоткова, З.М. Петровой «Лексические новообразования в русском языке XVIII в.» [5]. При анализе в статье использована классификация лексико-семантических значений абстрактных имен существительных, представленная в работе Л.В. Калининой [19, с. 55–70].

Б) *Образования от приставочно-суффиксальных простых основ.* Для дериватов этой группы характерно образование от качественных отыменных и от глагольных простых основ имен прилагательных, включающих в свой состав следующие приставки и суффиксы славянского происхождения: префикс *без-, раз-, не-, на-, от-, по-* – суффикс *н- (-нн-)* (*безвинность, развратность, непорочность, набожность, отчаянность, покорность* и др.); префикс *по-, со-* – суффикс *-тельн* (*погрѣшительность, соблазнительность* и др.); префикс *воз-, не-, по-* – суффикс *-лив-* (*возносливость, нетерпѣливость, послушливость* и др.); префикс *за-* – суффикс *-чив-* (*заносчивость*).

В) *Образования от сложных основ.* Дериваты данного типа созданы на базе качественных и относительных суффиксально-сложных (на *-н- -енн-, -тельн-, -лив-*) (*единосущность, чистосердечность, богобоязненность, богочтительность, благопривѣтливость* и др.), префиксально-суффиксально-сложных (префикс *не-* – суффикс *-н-*) (*неблагопристойность, нелицемѣрность* и др.) и бесприставочно-бессуффиксальных (*высокодержзость, самоблагодсть*) основ имен прилагательных, включающих в свою структуру именные, местоименные и глагольные корневые морфемы славянского происхождения.

Важно отметить, что среди отадъективных имен существительных религиозной семантики на *-ость* высокой продуктивностью отличаются дериваты, образованные от простых основ качественных имен прилагательных, включающих в свой состав суффикс *-н-* или *-лив-*. Напротив, единичными примерами в обследуемых словарях представлены лексемы, произведенные от основ имен прилагательных с суффиксами *-л-, -им-, -оват-, -ск-*.

2. *Отсубстантивные имена существительные религиозной семантики на -ость.* Непродуктивным для русского языка XVIII в. является функционирование религионимов-субстантивов на *-ость*, произведенных от основ имен существительных славянского происхождения. В исследуемых словарях зафиксированы единичные случаи таких образований (*лънность, низость, трусость*).

Лексико-грамматические и тематические группы религионимов-субстантивов на *-ость*

Результаты проведенного лингвистического анализа словарей XVIII в. показывают, что суффикс *-ость* мог оформлять как неконкретные (абстрактные и собирательные), так и конкретные имена существительные религиозной семантики женского рода.

1. *Абстрактные религионимы-субстантивы на -ость.* Пласт отвлеченной лексики, представленный именами существительными религиозной семантики на *-ость*, широко отражен в анализируемых словарных источниках. Оформляя данную группу дериватов, суффикс *-ость* реализовывал следующий спектр абстрактных лексико-семантических значений: 1) значение отвлеченного признака; 2) значение отвлеченного действия; 3) значение состояния или чувства; 4) отвлеченное понятие, которое существует только в человеческом сознании и которое нельзя представить наглядно.

1.1. *Образования со значением отвлеченного признака.* Согласно историко-лингвистическим исследованиям, значение отвлеченного признака с древнейшей поры являлось основным значением имен существительных на *-ость* в русском языке. В связи с этим дериваты данного типа составляют абсолютное большинство слов среди абстрактных религиони-

мов-субстантивов на -ость, зафиксированных в анализируемых лексиконах.

В семантическом плане они являются названиями а) признаков (свойств) Бога (*безконечность, безплотность, безтѣлесность, великость, единосущность, самоблагодѣтельность*); б) признаков (свойств, качеств, склонностей) характера человека: положительных (*благодарность, кротость, послушность, терпеливость, трезвость, чувствительность* и др.) и отрицательных (*алчность, блудливость, бранливость, взметчивость, возносливость, гордость, драчливость, злобность, развратность, скупость, трусость* и др.); в) признаков, оценивающих различные реалии действительности в духовно-нравственном аспекте (*гнусность, ложность, святость*) (См., например: *Самоблагодѣтельность, саможизнь, самосвѣтъ, самосуществование прикладныя Богу свойства означающія его быти виновникомъ благодѣтельности, жизни, свѣту и существу* <...> (ЦС); *Кротость* <...> *Смирение, тихость, свойство кроткаго* <...>); *Горделивость* <...> *качество гордаго, надмѣннаго*; *Святость* <...> *Непорочность, правость. Святость жизни. Святость Христіанскія вѣры. Святость законовъ* (САР)).

1.2. *Образования со значением отвлеченного действия.* Религионимы-субстантивы данной подгруппы обозначают отвлеченные действия человека в аспекте его взаимоотношений с Богом. Они являются наименованиями а) действий и стремлений человека, обусловленных христианской аскетической практикой (*богочтительность, набожность, повинность, умѣренность, стыдливость*), а также б) отрицательных (греховных) действий и стремлений (в т.ч. поступков) человека (*вѣроломность, возносливость,*

заносчивость, низость (низкость), невѣрность, омерзѣлость, праздность, невѣрность и др.) (См., например: *Низость* <...> *Подлость: поступокъ, дѣяніе челоука низкаго* (САР); *Благодѣтельность* <...> *стремление къ благодѣтельству* (КСС)).

1.3. *Образования со значением состояния и чувства.* Все отмеченные лексикографами дериваты данной подгруппы обозначают состояние или чувство человека, характеризуя их в духовно-нравственном аспекте. С одной стороны, они называют положительные духовные (благодатные) состояния и чувства человека (*богобоязненность, невинность, ревность, свобода, тихость*), с другой стороны – его отрицательные (греховно-безблагодатные) духовные состояния и чувства (*злость, отчаянность*) (См., например: *Свобода, берется* <...> *за то состояніе сыновъ божіихъ, у коихъ снято покрывало сердечное, иго тмы, слѣпоты и работы, наложенное на насъ грѣхомъ праотчскимъ* <...> (ЦС); *Отчаянность* <...> *состояніе отчаявшагося* (САР)).

1.4. *Образования, обозначающие отвлеченное понятие, которое существует только в человеческом сознании и которое нельзя представить наглядно.* Данная подгруппа религионимов-субстантивов на -ость представлена лексемами, являющимися обозначением понятий из области христианской этики: а) основных категорий христианской этики (*благодѣтельность, нравственность, правость, справедливость*), б) христианских добродетелей (*милость, честность, щедрость*), в) страстей и пороков (*величавость, лѣнь, ревность, стужность*) (См., например: *Нравственность* <...> *Сообразность свободныхъ дѣяній съ закономъ* (САР); *Щедрость* <...> *Добродѣтель свойственная*

чувствительной души полагающей свое удовольствие въ подаваніи помощи нуждающимся имѣніемъ своимъ (САР); Стужность, печаль челоуѣка отягощающая <...> Случается сія страсть тогда, какъ что изъ насъ прискорбное наводятъ, или что у насъ отнимаютъ, средство ко излѣченію сея страсти есть упованіе на промысль Господень <...> (ЦС)).

Приведенные примеры абстрактных религионимов-субстантивов на *-ость* в абсолютном большинстве произведены от качественных основ имен прилагательных различных по своей морфемной структуре. В своей совокупности данные лексемы, как видно, образуют две противоположные друг другу в семантическом отношении макротематические группы, соотносимые с такими религиозными понятиями, как «добро» и «зло».

2. *Собирательные религионимы-субстантивы на -ость*. Значение собирательности у имен существительных на *-ость* в XVIII в. не было развито, поэтому «слов этого типа в русском литературном языке» в данный период зафиксировано «немного» [6]. В обследуемых лексиконах выявлен один религионим-субстантив на *-ость*, относящийся к группе одушевленно-собирательных имен. В семантическом плане данная лексема относится к тематической группе, обозначающей совокупность членов земной Церкви Христовой (*Духовность, то есть паства духовная и дѣти духовныя* (ЦС)).

3. *Конкретные религионимы-субстантивы на -ость*. Наряду с неконкретными религионимами-субстантивами на *-ость*, в рассматриваемых лексикографических источниках зафиксированы существительные религиозной семантики с указанным формантом, относящиеся к лексико-грамматическому разряду конкретных имен (*премудрость, крѣпость,*

праздность). Данные дериваты являются наименованиями а) церковно-богослужебных книг (*Премудрость, подѣ симъ именовъ двѣ книги въ ветхомъ законѣ состоятъ: 1) премудрость Соломона <...> 2) премудрость Иисуса сына Сирахова <...>* (ЦС)), б) частей церковных сооружений (*Крѣпость, есть имя столпу устроенному царемъ Соломономъ во храмъ Господнемъ, и поставленному съ лѣвой стороны входа во святая святыхъ <...>* (ЦС)), в) церковных памятных дней (*Праздность, у Исаи гл: 1. ст: 14 сказано о извѣстномъ дни, въ который по чрезвычайному установленію запрещено было народу отправлять всякую работу, такъ какъ бы въ нарочитый праздникъ, а только упражняться въ жертвоприношеніи и прочихъ обрядахъ <...>* (ЦС)). Важно отметить, что семантика конкретности у этих лексем является вторичной (развившейся исторически на основе неконкретных значений).

Несмотря на употребление имен на *-ость* в конкретном значении с древнейших времен [5], в исследуемых словарях, как видно, религионимы-субстантивы данного типа представлены единичными примерами. Такое положение дел свидетельствует о том, что семантика конкретности у рассматриваемого класса слов в XVIII в. не была еще в достаточной мере сформирована в русском языке.

Новообразования XVIII в. среди религионимов-субстантивов на *-ость*

Более двадцати процентов зафиксированных в обследуемых словарях религионимов-субстантивов на *-ость* (43 лексемы) являются словообразовательными новообразованиями XVIII в. Все они образованы от производных основ имен прилагательных славянского происхождения и относятся к составу неконкретной (абстрактной) лексики (табл. 1).

Таблица 1

Новообразования среди религионимов-субстантивов на -ость, зафиксированные в лексикографических произведениях XVIII в.

Лексико-семантические значения	Неконкретные (абстрактные) религионимы-субстантивы на -ость, образованные от основ имен прилагательных			
	а) с суффиксом -н-	б) с суффиксом -лив-	в) с суффиксами -нн- и -енн-	г) с суффиксами -ив-, -к-, -л-, -им-
1) отвлеченного признака	<i>буйность</i> <i>высокомърность</i> <i>враждебность</i> <i>единосущность</i> <i>коварность</i> <i>ложность</i> <i>мечтательность</i> <i>рачительность</i> <i>соблазнительность</i> <i>суевърность</i> <i>усердность</i> <i>чистосердечность</i>	<i>болтливость</i> <i>горделивость</i> <i>заботливость</i> <i>завистливость</i> <i>кичливость</i> <i>молчаливость</i> <i>покорливость</i> <i>сварливость</i> <i>ссорливость</i> <i>трусливость</i> <i>уступчивость</i> <i>хвастливость</i>	<i>дерзновенность</i> <i>искренность</i> <i>откровенность</i> <i>смирренность</i>	<i>радивость</i> <i>ревнивость</i> <i>спесивость</i>
2) отвлеченного действия	<i>безобразность</i>	<i>въроломность</i>	—	<i>низкость</i>
3) состояния и чувства	<i>безпорочность</i> <i>жадность</i> <i>сострадательность</i>	—	<i>неприятность</i> <i>отчаянность</i>	<i>омерззлость</i>
4) отвлеченное понятие	<i>суетность</i>	—	<i>нравственность</i>	<i>терпимость</i>

Из приведенных примеров видно, что при образовании религионимов-субстантивов на -ость наиболее продуктивной для XVIII в. словообразовательной моделью является транспозиционная: качественное прилагательное (обозначающее положительный или отрицательный в духовно-нравственном отношении признак лица) с суффиксом -н- / -лив- +

суффикс -ость → имя существительное на -ость (обозначающее опредмеченный признак, характеризующий лицо с положительной или отрицательной стороны в духовно-нравственном отношении).

Отметим также что, несмотря на стремление составителей словарей фиксировать новые явления, происходящие в области лексики, некоторая часть рели-

гионимов-субстантивов на *-ость*, вошедшая в русский язык в XVIII в., не была ими зарегистрирована (см., например: *безстыдность, безкорыстливость, безпогрѣшительность, злорадность, истинность, мужественность, неискренность, совестность* и др. [17]).

Особенности семантической структуры религионимов-субстантивов на *-ость*

Анализ историко-лингвистических данных свидетельствует, что к началу XVIII в. религионимы-субстантивы на *-ость* в значительной своей части были полисемантически (см., например: *благодость, гордость, духовность, жадность, нравственность* и др. [17]). В этой связи важно отметить, что в исследуемых словарях весь объем актуальных для религиозного языка XVIII в. значений изучаемых лексем не описывается. В большинстве случаев лексикографами фиксируется одно значение многозначного деривата религиозной семантики на *-ость* (*Гнилость, индѣ означаетъ нечистоту, гнусность* (ЦС); *Горделивость <...> Качество гордаго, надмѣннаго* (САР) и др.), реже приводится два и более значений.

В отдельных случаях составители словарей не только фиксируют разные значения имен существительных на *-ость*, но и различают их дискурсивно-семантические варианты в зависимости от светской и религиозной сфер их функционирования (*Умѣренность <...> 1) Въ нравственном смыслѣ: воздержность отъ излишества, дѣйствию здраваго ума и честныхъ правилъ, коими человекъ охраняетъ себя отъ всякаго излишества и порабощенія отъ страстей <...> 2) Относительно къ стужѣ и жару значить: средственность, умѣренная стужа или теплота <...>* (САР)).

Религиозные дискурсивно-семантические варианты многозначных дериватов на *-ость* объединяются в рамках словарных статей в смысловые структуры репрезентирующие, как правило, абстрактные значения отвлеченного при-

знака и отвлеченного действия (*Стыдливость <...> Цѣломудренная скромность; движеніе произведенное опасеніемъ того, что можетъ тронуть честность и скромность, или навести стыдъ* (САР)). Примерами наиболее богатых и разработанных по смысловому содержанию словарных статей, описывающих религиозные дискурсивно-семантические варианты многозначного имени существительного на *-ость*, могут служить «Милость», «Ревность» (САР).

В многих словарных статьях изучаемых лексиконов сведения о семантике дериватов на *-ость*, обозначающих религиозные понятия, представлены крайне скупо, что затрудняет однозначную интерпретацию лексико-семантического типа их значений (*Хунавость, взято за гордость <...>* (ЦС); *Раболѣпность, рабство* (КСС); *Лихость <...> злость, злобность* (САР)). В связи с этим важно отметить, что прояснить значение толкуемого слова зачастую помогает приводимый составителями в рамках словарных статей иллюстративный материал (пример употребления описываемой лексемы в религиозном значении) (*Безконечность <...> 1) Въчность <...> Умъ человеческій не можетъ понять безконечности Божіей* (САР)) или документированные ссылки, указывающие на текст-источник употребления дефинируемой лексемы (*Благость, доброта, Псал: 24.7. и Пс: 64.12, Рим: 2.4. Или о богатствѣ благодости его* (ЦС)). Краткость информации о значении религионимов-субстантивов на *-ость* объясняется главным образом их недостаточной семантической дифференцированностью в русском языке XVIII в.

В то же время важно констатировать, что сопоставление объема сведений, приведенных в исследуемых словарях при лексикографировании имен существительных религиозной семантики на *-ость*, с соответствующими данными, содержащимися в предшествующих отечественных лексикографических сочинени-

ях («Лексиконѣ славеноросскомѣ» Памвы Берынды (1653 г.) [20], «Леѣзиконѣ треязычномѣ» Федора Поликарпова (1704 г.) [21]), свидетельствует о том, что первые (главным образом САР, ЦС) значи-

тельно превосходят последние как по количеству толкуемых единиц, так и в работанности словарных статей в семантическом аспекте (табл. 2).

Таблица 2

Примеры толкования религионимов-субстантивов на -ость в лексикографических произведениях XVII–XVIII вв.

«Лексиконѣ» П. Берынды	«Леѣзиконѣ» Ф. Поликарпова	«Церковный словарь» П.А. Алексеева	«Словарь Академіи Россійской»
<i>Милость, милосердые, милость, змилованье, злитованье</i>	<i>Милость, ἔλεος, miseratio</i>	<i>Милость, индѣ взята за людкость. Мат: 9. 13. и 12. 7. За благодать, Иуд: ст: 2.</i>	<i>Милость <...> 1) Относительно к Богу: благодать, благодать. Милость вамъ, и миръ, и любви. Послан. Иудино. 1.2. Ждущее милость Господа нашего Иисуса Христа. Там же стих 21. 2) Добродѣтель состоящая въ отпущеніи слабостей, въ умѣреніи наказанія, въ спомоществованіи ближнимъ и проч. Судъ безъ милости, не сотворшему милости. Иаков. 11.13. Вамъ казнь и милость обѣщаетъ <...> 3) Иногда значитъ доверенность, любовь, благоволеніе чье къ кому. Приобрѣсти чью милость <...></i>

Выводы

В заключение отметим следующее: несмотря на то что словарные источники «сами по себе не в состоянии дать полной картины истории слов», так как, во-первых, с определенным отставанием описывают словарный состав языка [4], а во-вторых, «предполагают влияние субъективного языкового сознания составителя, представленного как в специфике отбора материала, так и в его толковании», тем не менее они представляют «особую ценность, поскольку призваны фиксировать определенный этап в формировании языка <...>» [22]. В этой связи представленный выше анализ рассматриваемых словарных источников XVIII в. на предмет лексикографического описания в них имен существительных религиозной семантики на -ость позволяет сделать следующие выводы.

1. Языковой анализ словообразовательного типа на -ость выявил частереч-

ное и структурное различие основ, с которыми к концу XVIII в. мог соединяться данный суффикс при образовании имен существительных религиозной семантики. При этом продуктивность суффикса -ость с выявленными типами основ неодинакова. Наиболее продуктивной словообразовательной моделью, в соответствии с которой образовывалась большая часть религионимов-субстантивов на -ость, является модель, где производящей базой выступает производная простая основа качественного имени прилагательного славянского происхождения, включающая в свой состав суффикс -н- или -лив-. В связи с этим отметим, что такое положение дел в целом соответствует общей словообразовательной тенденции, характерной для развития имен существительных на -ость в русском языке в рассматриваемый исторический период.

2. Представленные результаты свидетельствуют, что суффикс -ость мог

оформлять как неконкретные, так и в редких случаях конкретные имена существительные религиозной семантики женского рода. При этом основным значением у данных дериватов к концу XVIII в. является значение абстрактное, обозначающее отвлеченный признак, характеризующий лицо в духовно-нравственном аспекте. В то же время важно констатировать, что семантическая структура религионимов-субстантивов на *-ость* в данный период находилась в стадии своего активного развития.

3. В анализируемых словарных источниках среди религионимов-субстантивов на *-ость* было выявлено в общей сложности 43 деривата, являющихся новообразованиями XVIII в., что, безуслов-

но, свидетельствует о продуктивности рассматриваемого словообразовательного типа в конфессиональном языке того времени.

4. Имена существительные религиозной семантики на *-ость* прочно заняли свою нишу в словарной системе русского конфессионального языка XVIII в., образуя особый пласт абстрактной духовно-оценочной лексики, что подтверждается самим фактом их широкой кодификации в исследуемых лексикографических произведениях. В то же время, безусловно, нельзя не отметить и то, что данный класс слов, как и в целом русский религиозный язык, находился в XVIII в. в состоянии своего активного формирования.

Список литературы

1. Николаев Г.А. Русское историческое словообразование. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 184 с.
2. Виноградов В.В., О задачах истории русского литературного языка преимущественно XVII–XIX вв. // Известия АН СССР. Отд. литературы и языка. 1946. Т. V. Вып. 3. С. 223–238.
3. Шанский Н.М. Из истории имен существительных на *-ость* в русском литературном языке: дис. ... канд. филол. наук. М., 1948. 412 с.
4. Веселитский В.В. Отвлечённая лексика в русском литературном языке XVIII – начала XIX в. М.: Наука, 1972. 319 с.
5. Мальцева И.М., Молотков А.И., Петрова З.М. Лексические новообразования в русском языке XVIII в. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1975. 371 с.
6. Баяндина Н.А. К истории имен существительных с суффиксом *-ость* в русском литературном языке XVIII – первой четверти XIX века: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1999. 20 с.
7. Баймуратова А.С. Абстрактные существительные на *-ость* в русской поэзии XX века: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 24 с.
8. Алексѣевъ П.А. Церковный словарь. М.: Печ. при Имп. Моск. ун-те, 1773. 396 с.
9. Алексѣевъ П.А. Дополнение къ Церковному словарю. М.: Печ. при Имп. Моск. ун-те, 1776. 324 с.
10. Алексѣевъ П.А. Продолжение Церковнаго словаря. М.: Тип. Имп. Моск. ун-та, 1779. 299 с.
11. Алексѣевъ П.А. Церковный словарь. Т. 1–3. СПб.: При Имп. Акад. Наук, 1794. Т.1. 359 с.; Т. 2. 412 с.; Т. 3. 304 с.
12. Феликсов С.В. «Церковный словарь» протоиерея Петра Алексеева // Русская речь. 2009. № 3. С. 80–87.
13. Романов Е. Краткой словарь славянской. СПб.: Печ. в тип. Императорского Сухопутного Шляхетного Кадетского Корпуса, 1784. 2, 127, 42 с.

14. Словарь Академіи Россійской: в 6 ч. СПб.: Въ типографіи Императорской Академіи Наукъ, 1789–1794. — Ч. I. 1789. 1150 с.; Ч. II 1790. 1200 с.; Ч. III. 1792. 1388 с.; Ч. IV 1793. 1272 с.; Ч. V. 1794. 1084 с.; Ч. VI. 1794. 1065 с.
15. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. Т. I–XI. М.: Русский язык; Азбуковник, 1988–2016.
16. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–30. М.: Наука, 1975–2011.
17. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1–6. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1984–1991; Вып. 7–19. СПб.: Наука. С.-Петербург. отд-ние, 1992–2011.
18. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. СПб., т. I, 1893; т. II, 1902; т. III, 1912. Репр. изд.: М.: Знак, 2003.
19. Калинина Л.В. К вопросу о критериях выделения и отличительных приметах лексико-грамматических разрядов имен существительных // Вопросы языкознания. 2007. № 3. С. 55–70.
20. Берында П. Лексиконъ славенороссій. Изд.: Сахаровъ, И. П. Сказанія русскаго народа. СПб.: Тип. Сахарова, 1849. Т. 2. Кн. 5. С. 5–118.
21. Поликарповъ Ф. Леѣиконъ трезычннй. М.: Синодальная тип., 1704. 403 с.
22. Бовсуновская А.И. Nomina agentis в двуязычных лексиконах XVII века // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология. Искусствоведение. 2010. № 1. С. 315–320.

References

1. Nikolaev G.A. *Russkoe istoricheskoe slovoobrazovanie*. Moscow, Knizhnyj dom "LIBROKOM" Publ., 2010, 184 p. (In Russ.)
2. Vinogradov V.V., O zadachah istorii russkogo literaturnogo yazyka preimushchestvenno XVII–XIX vv. *Izvestiya AN SSSR. Otd. literatury i yazyka*, 1946, vol. V, is. 3, pp. 223–238 (In Russ.)
3. Shanskij N.M. Iz istorii imen sushchestvitel'nyh na-ost' v russkom literaturnom yazyke. Diss. kand. filol. nauk. Moscow, 1948, 412 p. (In Russ.)
4. Veselitskij V.V. *Otvlechyonnaya leksika v russkom literaturnom yazyke XVIII – nachala XIX v.* Moscow, Nauka Publ., 1972, 319 p. (In Russ.)
5. Mal'ceva I.M., Molotkov A.I., Petrova Z.M. *Leksicheskie novoobrazovaniya v russkom yazyke XVIII v.* Leningrad, Nauka. Leningr. otd-nie Publ., 1975, 371 p. (In Russ.)
6. Bayandina N.A. K istorii imen sushchestvitel'nyh s suffiksom –ost' v russkom literaturnom yazyke XVIII – pervoj chetverti XIX veka. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk. Kazan', 1999, 20 p. (In Russ.)
7. Bajmuratova A.S. Abstraktnye sushchestvitel'nye na –ost' v russkoj poezii XX veka. Avtoreferat diss. kand. filol. nauk. Moscow, 2012, 24 p. (In Russ.)
8. Aleksѣev" P.A. *Cerkovnyj slovar'*. Moscow, Pech. pri Imp. Mosk. un-te, 1773, 396 p. (In Russ.)
9. Aleksѣev" P.A. *Dopolnenie k" Cerkovnomu slovaryu*. Moscow, 1776, 324 p. (In Russ.)
10. Aleksѣev" P.A. *Prodolzhenie Cerkovnago slovarya*. Moscow, 1779, 299 p. (In Russ.)
11. Aleksѣev" P.A. *Cerkovnyj slovar'*. Vol. 1–3. St. Petersburg, 1794, vol. 1, 359 p.; vol. 2, 412 p.; vol. 3, 304 p. (In Russ.)
12. Feliksov S.V. "Cerkovnyj slovar'" protoiereya Petra Alekseeva. *Russkaya rech'*, 2009, no. 3, pp. 80–87 (In Russ.)
13. Romanov E. *Kratkoj slovar' slavyanskoj*. St. Petersburg, 1784, 2, 127, 42 p. (In Russ.)

14. Slovar' Akademii Rossijskoj: v 6 ch. St. Petersburg., 1789–1794, pt. I. 1789, 1150 p.; pt. II 1790. 1200 p.; pt. III. 1792. 1388 p.; pt. IV 1793. 1272 p.; pt. V. 1794. 1084 p.; pt. VI. 1794. 1065 p. (In Russ.)
15. Slovar' drevnerusskogo yazyka XI–XIV vv. is. I–XI. Moscow, 1988–2016 (In Russ.)
16. Slovar' russkogo yazyka XI– XVII vv. Vyp. 1–30. Moscow, Nauka Publ., 1975–2011 (In Russ.)
17. Slovar' russkogo yazyka XVIII veka, is. 1–6. Leningrad, Nauka. Leningr. otd-nie Publ., 1984–1991; is. 7–19. St. Petersburg, Nauka. S.-Peterb. otd-nie, 1992–2011 (In Russ.)
18. Sreznevskij I.I. *Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam*. Moscow, Znak Publ., 2003 (In Russ.)
19. Kalinina L.V. K voprosu o kriteriyah vydeleniya i otlichitel'nyh primetah leksiko-grammaticeskikh razryadov imen sushchestvitel'nyh. *Voprosy yazykoznanija*, 2007, no. 3, pp. 55–70 (In Russ.)
20. Berynda P. 1849. *Leksikon" slavenorosskij*. Izd.: Saharov", I. P. Skazaniya russkago naroda. St. Petersburg, 1849, vol. 2, kn. 5, pp. 5–118 (In Russ.)
21. Polikarpov" F. *Ležikon" treščychnyj*. Moscow, Sinodal'naya tip Publ., 1704, 403 p. (In Russ.)
22. Bovsunovskaya A.I. Nomina agentis v dvuyazychnyh leksikonah XVII veka. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Filologiya. Iskusstvovedenie*, 2010, no. 1, pp. 315–320 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Authors

Феликсов Сергей Владимирович, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии, ДОО ВО «Перервинская Духовная семинария»; доцент, кафедра педагогики и методики начального образования, ОЧУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет»; преподаватель, подготовительное отделение, ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова, Москва, Российская Федерация
e-mail: svfeliksov@gmail.com

Sergey V. Feliksov, Candidate of Philological Sciences, Head of Department of Philology, Perervinsky Theological Seminary; Associate Professor of Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, Saint Tikhon's Orthodox University; Teacher of Preparatory office, Moscow State University of Medicine and Dentistry named after A.I. Evdokimov, Moscow, Russian Federation
e-mail: svfeliksov@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 81.23

**Сформированность грамматических навыков
как условие успешного понимания иноязычного текста
студентами вуза****Т. В. Кружилина¹ ✉, Е. Н. Кондратенко¹**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Резюме

В статье анализируются теоретические и практические вопросы, возникающие при работе с текстом на иностранном языке на занятиях в вузе. Основное внимание уделяется восприятию и пониманию текстового сообщения, которые трактуются как многоуровневые многоступенчатые процессы аналитико-синтетического характера, в основе которых находится интеллектуальная работа по дроблению текста на смысловые части и дальнейшая оптимизация этих контекстных ориентиров в один общий смысл. Синтезирование смысла является результатом сворачивания смысловых групп во внутренней речи. При восприятии текстового сообщения реципиентом вербальная форма текста видоизменяется – она сжимается и редуцируется до речевой схемы, но при этом текст также запоминается и в развёрнутом виде. Индивидуальная когнитивная деятельность по работе с текстом есть взаимодействие текстовой информации и субъективного опыта читающего.

В работе последовательно приводятся результаты экспериментального изучения понимания текста. В качестве экспериментального исследуется незнакомый текст, составленный из квази-слов и наиболее употребительных слов русского языка. Делается вывод о важности и необходимости формирования грамматических навыков, которые признаются неотъемлемой составляющей языковой и речевой компетенции и играют важную роль в процессе коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. В этой связи рассматриваются продуктивные и рецептивные грамматические навыки, определяющие успешность работы с текстом на иностранном языке. Подчеркивается важность функциональной организации отобранного грамматического материала и необходимость его сочетаемости с лексическими явлениями в различных коммуникативных единицах, способствующие идентификации грамматических явлений с последующим дешифрованием незнакомого текстового сообщения [2]. Целью исследования является изучение процесса понимания иноязычного текста студентами вуза. В качестве основного метода исследования использован рецептивный эксперимент.

Ключевые слова: текст; понимание; текстовое сообщение; денотат; денотатная структура; денотатный анализ текста; грамматика; грамматический навык.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кружилина Т. В., Кондратенко Е. Н. Сформированность грамматических навыков как условие успешного понимания иноязычного текста студентами вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 73–83.

Статья поступила в редакцию 02.07.2019

Статья подписана в печать 15.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Кружилина Т. В., Кондратенко Е. Н., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy 2019; 9(4): 73–83

Grammatical Skills as a Condition for Successful Understanding of a Foreign Language Text by University Students

T. V. Kruzhilina¹ ✉, E. N. Kondratenko¹

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Abstract

The article analyzes the theoretical and practical issues that arise when working with a text in a foreign language in the classroom at the University. The focus is on the perception and understanding of a text, which are treated as a multi-level multistage process of the analytic-synthetic nature, which is intellectual work on splitting the text into meaningful parts and further optimization of these contextual reference points into a common sense. The synthesis of meaning is the result of the folding of semantic groups in inner speech. When the recipient perceives a text message, the verbal form of the text is modified – it is compressed and reduced to a speech scheme, but the text is also remembered in an expanded form. Individual cognitive activity on work with the text is interaction of text information and subjective experience of the reader.

The paper consistently presents the results of the experimental study of the understanding of the text. As an experimental study, an unfamiliar text composed of quasi-words and the most common words of the Russian language is studied. It is concluded that it is important and necessary to form grammatical skills, which are recognized as an integral part of language competence and play an important role in the process of communicative-oriented foreign language learning. In this regard, productive and receptive grammatical skills that determine the success of working with a text in a foreign language are considered. The importance of the functional organization of the selected grammatical material and the need for its compatibility with lexical phenomena in various communicative units, contributing to the identification of grammatical phenomena with subsequent decryption of an unfamiliar text message, are emphasized.

Keywords: text; understanding; text message; denotation; denotative structure; denotative text analysis; grammar.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kruzhilina T. V., Kondratenko E. N. Grammatical Skills as a Condition for Successful Understanding of a Foreign Language Text by University Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 73–83 (In Russ.).

Received 02.07.2019

Accepted 15.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

Теоретическими и практическими вопросами, связанными с пониманием текстовых сообщений как на родном, так и на иностранных языках, занимались многие исследователи. Ознакомиться с исследованиями в этой области можно в

работах отечественных и зарубежных специалистов по лингвистике и психолингвистике [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10]. Краткий обзор наиболее обсуждаемых аспектов включает в себя непосредственно лингвистический феномен текста, его виды и типы; роль реципиента, т.е. лица, воспринимающего текстовое сообщение,

его индивидуальные личностные и профессиональные особенности, мотивационные установки на чтение. В отечественной психолингвистике одной из самых продуктивных признается теория Николая Ивановича Новикова, согласно которой текст по своей функциональной организации представляет собой набор денотатов, связанных межденотатными отношениями. Процесс понимания при этом есть аналитико-синтетический процесс, в результате которого в ходе сложной когнитивной обработки текст делится на смысловые части, несущие индивидуальную смысловую нагрузку для каждого читающего. Последующие мыслительные операции объединяют ранее выделенные части в один общий смысл. Синтезирование смысла является результатом сворачивания смысловых групп во внутренней речи. При восприятии текстового сообщения реципиентом вербальная форма текста видоизменяется – она сжимается и редуцируется до речевой схемы, но при этом текст также запоминается и в развёрнутом виде. Индивидуальная когнитивная деятельность по работе с текстом есть взаимодействие текстовой информации и субъективного опыта читающего.

В процессе линейного анализа текстового сообщения контекстными ориентирами, как правило, выступают слова, представляющие собой индивидуальные ключи, открывающие двери нужных знаний, т.е. актуализирующие ту информацию, которая нужна для анализа определённого набора денотатов. Таким образом, контекстные ориентиры способствуют трансформации объективной информации, заложенной автором текста, в субъективную, лично-значимую. Переосмысленный с индивидуальных позиций отрезок текста воспринимается реципиентом как одно целое, формируя таким образом отдельный смысловой ком-

плекс, связанный определённым смысловым ориентиром. В результате денотат, ставший смысловой вехой, частично утрачивает заданное автором значение и становится компонентом внутренней речи в индивидуальном сознании. Дальнейшая когнитивная работа трансформирует такие схемы в блоки собственных знаний. Именно таким образом воспринимаемая информация, проходя через систему собственного опыта, преломляется особым неповторимым образом и дополняет систему собственных знаний. Т.е. текстовая деятельность реципиента не может быть лишь поиском и нахождением смысловых ориентиров, но интеграцией, форматированием и перестройкой заложенного автором содержания до актуализации целостной модели содержания, которая представлена инвариантной с точки зрения языковых средств предметной схемой. Таким образом, понимание текстового сообщения является сложным многовариантным когнитивным процессом, субъективно направленным.

Рассмотрев основные закономерности, прослеживающиеся в процессе понимания текста, сконцентрируем внимание на понимании иноязычного текста. Зинаида Ивановна Клычникова [2] определяет семь уровней понимания иноязычного текста [12]. Оно изменяется от фрагментарного понимания отдельных слов на первом уровне до глубокого сопереживающего понимания на седьмом уровне.

Итак, на первом уровне понимаются денотаты, обозначаемые предметами и явлениями реального мира, т.е. категориально-познавательный сегмент. Содержание воссоздаётся с искажениями и домыслами, синтетическое восприятие текста отсутствует полностью.

На втором уровне имеет место понимание отдельных сочетаний слов, т.е.

категориально-познавательная и местами ситуативно-познавательная информация из текста. Базовыми знаниями, участвующими на данном этапе, являются элементарные грамматические правила. С их помощью студент может выявить связи между некоторыми из денотатов и попытаться воссоздать основные линии содержания текста. При этом зачастую не происходит связывания понятого в общую картину, замысел автора остаётся неясен.

На третьем уровне происходит понимание отдельных мыслей. Это также фрагментарное понимание, но на более глубоком и осмысленном уровне. Побудительный, логический и эмоциональный планы текстового сообщения становятся доступны для примитивного анализа. Важную роль в понимании на данном этапе имеет то, какие именно мысли автора стали понятны обучающемуся. Если произошло понимание некоторых из так называемых контекстных ориентиров, т.е. мыслей, составляющих канву содержания текста, то уровень понимания может быть вполне приличным.

На четвертом уровне обучающийся понимает общую канву содержания, прослеживает логику текстового сообщения, вникает в основную категориальную и ситуативную структуру. Безусловно, решающую роль здесь играет синтезированное восприятие всех составляющих текст частей. Отдельные мысли не дешифруются, так как примерно пятая часть лексики является незнакомой. Тем не менее, это не влияет существенным образом на понимание основных информационных блоков.

На пятом уровне происходит относительно полное воссоздание как основного содержания текстового сообщения, так и менее характерных и важных деталей. Лексическое и грамматическое наполнение не вызывает затруднений. Отсутствие сложностей может быть обу-

словлено не только достаточным уровнем владения языком, но и возможной простотой текста. Различные текстовые планы идентифицируются во всем их разнообразии. Однако существуют ситуации, когда лексический и грамматический планы не вызывают затруднений, но общая идея обучающемуся непонятна. Это и является характерной чертой четвертого и пятого уровней – понимание содержательного плана текстового сообщения, тогда как шестой и седьмой уровни характеризуются также пониманием смыслового плана.

Характерным для следующего уровня является понимание эмоционального содержательного плана и метафоричности. При работе с иноязычными текстами этот уровень можно достигнуть, уделяя большое внимание освоению идиоматической лексики, тренируя способность опознавать метафоры и считывать подтекст смысловых отрезков.

На последнем, седьмом, уровне происходит понимание всех трех информационных планов – логического, эмоционального и побудительного. Текстовое сообщение понимается настолько глубоко, что реципиент из воспринимающего превращается в сопереживающего, который способен к ответным действиям.

Следует, однако, отметить, что рассмотренные здесь уровни понимания не являются последовательными этапами понимания. Парадокс состоит в том, что при любой степени владения языком, кроме самой начальной, может иметь место каждый из этих этапов. Всё зависит от того, в каких взаимоотношениях находятся между собой системы «читающий» и «текст».

Результаты и обсуждение

На практических занятиях по иностранному языку, когда возникает реаль-

ная необходимость научить студента эффективной текстовой деятельности, возникает ряд вопросов, как то «На что обратить внимание при работе с текстом прежде всего?» и «Как освоить навыки анализа текстового сообщения?». Ведь, безусловно, собственные стратегии преподавателя играют порой решающую роль, облегчая или затрудняя процесс работы с текстом.

Ревекка Марковна Фрумкина в своей книге [10] писала, что она много раз вспоминала своих университетских преподавателей с благодарностью от того, что ей в своё время хорошо объяснили важность владения грамматическими навыками для работы с текстом. Ведь именно грамматический строй организует и структурирует текст, расставляя всех солдат по своим позициям. Именно грамматические отношения позволяют создать иерархические связи в отдельно взятом тексте, а знание этих отношений – определить эти связи. Это входит в противоречие с распространённым в настоящее время мнением, что условием успешного понимания текста является именно богатый словарный запас. Безусловно, неразумно было бы оспаривать важность владения достаточным количеством лексики, но гораздо более важной составляющей успешного обучения текстовой деятельности авторы считают выбор адекватной стратегии понимания текстового сообщения.

Что касается лексики, то здесь необходимо обратить внимание на частоупотребительные слова. Изучая устройство текста в аспекте его лексического состава, необходимо отметить словарные единицы, которые часто повторяются. Сюда относятся артикли, местоимения, предлоги, союзы, частицы. В каждом языке существует довольно немногочисленная группа слов, которые наиболее часто употребляются. Так, примерно две с по-

ловиной тысячи слов приходится на семьдесят процентов от общего словоупотребления. Существуют частотные словари, в которых словарные статьи построены с упорядочением от частых слов к редким. Именно эта мысль легла в основу идеи о рациональной оптимизации словаря в котором объём лексики ограничен самыми употребляемыми словарными единицами. Составители учебной литературы широко применяют эту идею при составлении текстов, учитывая при этом вопрос возможной многозначности слова. Эта идея широко применяется при составлении учебной литературы, однако здесь встаёт вопрос многозначности слова, которую необходимо учитывать авторам.

Возвращаясь к роли грамматических навыков при обучении текстовой деятельности, мы не можем не вспомнить пример «глокой куздры». Наверное, нет лингвиста, которому не знакомо словосочетание Льва Владимировича Щербы «глокая куздра» и эксперимент по дешифровке текста, построенного с помощью квази-слов, в основе которого лежит стратегия распознавания смыслов путём анализа грамматических явлений [10]. Абсолютно бессмысленная, на первый взгляд, фраза, становится почти понятна после нескольких прочтений и после анализа морфем, из которых состоят слова. Анализ морфем играет здесь ключевую роль, ведь слов с полным значением в этом квази-тексте нет, и понять смысловое содержание путем сложения значений отдельных линейно последовательных слов, невозможно. Нам представляется наиболее эффективной стратегия текстовой деятельности, согласно которой текст воспринимается как одно целое и состоит из различных связанных между собой частей и элементов [2]. Приведём в качестве примера психолингвистический эксперимент, описанный в книге «Пси-

холингвистика» [10]. Мы повторили данный эксперимент на понимание текста со студентами второго курса. Студентам был предложен текст «Случай с Оливером». За основу при построении текста был взят принцип «глокой куздры», т.е. незнакомые несуществующие в нормативном языке слова были грамматически оформлены в соответствии с нормами русского языка. Также в текст были включены часто употребляемые слова русского языка. Данные словаря часто употребляемых слов Э. Штейнфельдт показывают, что в две с половиной тысячи таких слов входят такие словарные единицы, как животное, камень, ехать и др. [13]. Слова менее употребительные были заменены квазисловами, у которых присутствовали все грамматические показатели из оригинального текста.

Студентам были даны некоторые рекомендации по чтению подобного текста – обратить внимание и использовать информацию о грамматическом значении слова, т.к. оно было везде сохранено.

Оригинальный текст и его расшифрованный вариант приведен в книге [10].

При обсуждении текста со студентами были обнаружены похожие реакции на незнакомые слова. «Наглонитель» и «судакователь» были идентифицированы как профессии, должности или род деятельности. «Сурм» был сразу ассоциирован с кенгуру, поскольку действие происходит в Австралии, у животного мощный хвост, оно агрессивно и может напасть на человека.

У студентов не вызвал сомнений тот факт, что именно «сурм» стал инициатором нападения, также все участники эксперимента сошлись во мнении, что Оливер победил «сурма» – после ударов Оливера животное было повержено либо серьёзно ранено. Если анализировать дальше, то дальнейшие комментарии судакователя Дэвенага проясняют ситуа-

цию совершенно. Далее студентам был задан главный вопрос – что помогло им извлечь из текста, в котором большая часть слов была заменена непонятными квазисловами, так много информации? Ответы были разными, но все сошлись во мнении, что построение предложения, когда можно идентифицировать подлежащее, сказуемое и другие члены предложения, установив таким образом смысловые связи между денотатами, многократно облегчило понимание. Структурная модель подлежащее – сказуемое – дополнение позволяет идентифицировать субъект и объект, система же падежных окончаний помогает установить верные смысловые связи в случаях обратного порядка слов. Опора только на знакомые слова не обладает решающим значением, лексические единицы лишь называют предметы и явления. Отношения же между ними задаются грамматическими значениями, грамматике принадлежит организующая роль. Если взять для примера русский язык (а экспериментальный текст был составлен именно на нём), то необходимо отметить, что по глаголу в личной форме всегда возможно идентифицировать лицо и число, а в прошедшем времени мы можем также определить род. Неопределённая форма глагола также легко опознаётся. Так, не вызывает сомнений, что «обринить» – это форма глагола в инфинитиве, а «обричивает» – это тот же самый глагол обринить, в форме настоящего времени несовершенного вида. «Обричивать серпудины» есть сочетание глагола и прямого дополнения, которое выражено именем существительным во множественном числе. Такому анализу поддаётся каждое предложение, и выполнение его позволяет установить смысловые связи на протяжении всего текста.

Также необходимо упомянуть о роли фоновых знаний. При работе студентов с

текстом, в процессе его понимания, возникли сложности, обусловленные следующими моментами: первый случай – когда реципиенты не могли соотнести поступающую информацию, выраженную языковыми средствами, с уже воспринятой и осмысленной. Такая ситуация вызвала у студентов реакцию «слова известны, а смысл понять не могу». Отсутствие адекватной смысловой гипотезы не позволило осуществить это соотнесение, т.е. отсутствовала способность увидеть за словами текста целостную ситуацию. Какая-то достаточно общая гипотеза развертывания текста все-таки была сформирована, но незадействование механизма корректировки этой гипотезы, т.е. отсутствие так называемой «челночности», возвращения к уже осмысленному, не позволило реципиентам ее скорректировать, уточнить, а иногда и отказаться от нее в пользу какой-то другой, более адекватной гипотезы. Это привело к непониманию текста в целом. Второй случай – когда в памяти реципиента не было сведений о предметах или отношениях, т.е. отсутствовала сформированная понятийная база, на которую ему указывала бы та или иная лексическая единица в экспериментальном тексте. При восприятии текста, составленного из квази-слов, все это осложнилось тем, что слово непонятного языка не являлось средством формирования понятия, средством доступа к базе знаний человека, вследствие чего процесс понимания замедлился, поскольку он стал опосредованным лексикой родного языка. Таким образом, именно способность проводить анализ грамматических значений играет решающую роль при работе с незнакомым текстом на иностранном языке.

Выводы

Проведённое исследование показывает, что если студент владеет основами

грамматики иностранного языка, то вполне вероятно ожидать, что грамматические связи в предложениях будут установлены корректно. Если есть понимание большей части словоупотреблений, то шансы понять в тексте главную мысль и проследить основные сюжетные линии весьма велики. Исходя из этого (и источники [14, 15] это подтверждают), при обучении текстовой деятельности на занятиях иностранным языком большое внимание необходимо уделять формированию грамматического минимума. Грамматические явления, характерные для различных видов речевой деятельности, представляют собой активный продуктивный грамматический минимум. Пассивный репродуктивный минимум должен объединять грамматические явления, которые присутствуют в письменной речи, и студенты должны идентифицировать их при чтении и на слух [16]. Успешная реализация данных требований возможна только при условии, что отобраный для работы грамматический материал будет организован преподавателем, структурирован и оптимизирован с тем, чтобы различные грамматические явления успешно сочетались друг с другом и с лексическими явлениями в разных единицах коммуникации. Обзоры методического компонентного состава содержания обучения различным грамматическим аспектам языка можно прочитать в источниках [17, 18, 14, 19]. Исследователями отмечается, и это же подтверждается результатами нашего эксперимента, насколько знания о грамматических формах неродного языка важны в процессе самостоятельной работы и на занятиях в вузе. И первостепенное значение должно уделяться действиям, направленным на грамматическое воплощение речи с помощью материальных форм используемого языка в виде суф-

фиксов, префиксов и целостных словоформ.

Подводя итог, еще раз отметим, что важность овладения грамматическими навыками в процессе изучения иностранного языка переоценить невозможно.

Они являются неотъемлемой составляющей языковой компетенции студентов, имея главной целью успешное овладение способностью к коммуникации на изучаемом языке [20, 21, 22, 23, 24].

Список литературы

1. Горбухова М.Ю., Туйчиева А.Д. Работа с поэтическим текстом на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых факультетов // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. 2019. № 4. С. 12–18.
2. Левина Л.В., Левин А.И. Обеспечение преемственности в процессе обучения переводу аутентичных текстов с иностранного языка на русский в неязыковом вузе // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. языков. Курск, 2019. С. 224–233.
3. Кондратенко Е.Н. Особенности функционирования идеологизмов в текстах СМИ // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник. Курск, 2012. С. 60–63.
4. Кондратенко Е.Н. Место идеологии в современном языке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 53–57.
5. Кружилина Т.В. Психолингвистический подход к проблеме понимания текста // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сборник. Курск, 2012. С. 63–68.
6. Кружилина Т.В. К вопросу о сравнительном анализе английской и американской юридической терминологии // Эволюция государства и права: история и современность: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции. Курск, 2017. С. 493–495.
7. Кружилина Т.В. Понимание текста в онтогенезе: монография. Курск, 2016. 173 с.
8. Левин А.И., Левина Л.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в магистратуре и аспирантуре неязыкового вуза в контексте компетентностного подхода. Курск, 2018. 143 с.
9. Тененёва И.В., Тененёва Н.В. Проблемы перевода терминологической лексики в контексте профессионально ориентированного обучения иностранному языку // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. языков. Курск, 2019. С. 491–497.
10. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2001. 320 с.
11. Новиков А.И. Семантика текста и её формализация. М., 1983. 112 с.
12. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 207 с.
13. Штейнфельдт Э.А. Частотный словарь современного русского литературного языка. М.: Прогресс, 1963. 316 с.
14. Петруль А. Н. Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. СПб.: СатисЪ, 2014. С. 172–176.

15. Поршнева Е. Р., Спиридонова О. В. Грамматические концепты и способы их построения при изучении иностранного языка (на материале зарубежных исследований) // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 73–77.

16. Толмачева И.А. Проблемы идентификации слова // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник научных трудов по материалам II международной научно-методической конференции-вебинара. Курск, 2017. С. 586–595.

17. Мягкова Е.Ю. Владение навыками чтения как основа функциональной грамотности носителя языка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2016. № 4. С. 53–59.

18. Мягкова Е.Ю. Исследование внутренней грамматики как поиск путей преодоления функциональной неграмотности // Язык, сознание, коммуникация: сборник научных статей, посвященных памяти В.Н. Телия. М., 2016. С. 254–265.

19. Степыкин Н.И. Способы структурно-содержательного моделирования лингвокультурного концепта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.

20. Землянская Е.Н. Обучение стратегиям построения целесообразного, эффективного письменного рассуждения на занятиях по иностранному языку // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. языков. Курск, 2019. С. 140–156.

21. Звягинцева В.В. Профессиональная коммуникация в рамках взаимодействия языков // Язык в научной, профессиональной и межкультурной коммуникации: методика преподавания: сб. материалов IV Международной научно-метод. конф.-семинара. Курск, 2014.

22. Попова Г.В., Беспалова Е.А., Полякова Г.Б. Формирование коммуникативной компетентности как условие профессионального становления выпускника // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. Курск, 2015. С. 83–86.

23. Степанова Н.С., Попова Г.В., Диневич И.А., Степыкин Н.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения // Современные проблемы высшего образования: материалы VI международной научно-методической конференции. Курск, 2014. С. 185–191.

24. Андреева О.А. Об изучении иностранных языков студентами юридического факультета и о просвещённости // Эволюция государства и права: история и современность: сб. научных статей II Международной научно-практической конференции. Курск, 2017. С. 473–475.

References

1. Gorbuhova M.YU., Tujchieva A.D. Rabota s poeticheskim tekstom na zanyatiyah po inostrannomu yazyku so studentami neyazykovykh fakul'tetov. *Opyt i perspektivy obucheniya inostrannym yazykam v evrazijskom obrazovatel'nom prostranstve*, 2019, no. 4, pp. 12–18 (In Russ.)

2. Levina L.V., Levin A.I. Obespechenie preemstvennosti v processe obucheniya perevodu autentichnykh tekstov s inostrannogo yazyka na russkij v neyazykovom vuze. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnykh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Kursk, 2019, pp. 224–233 (In Russ.)

3. Kondratenko E.N. Osobennosti funkcionirovaniya ideologizmov v tekstah SMI. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik*. Kursk, 2012, pp. 60–63 (In Russ.)
4. Kondratenko E.N. Mesto ideologii v sovremennom yazyke. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2015, no. 2 (15), pp. 53–57 (In Russ.)
5. Kruzhilina T.V. Psiholingvisticheskiy podhod k probleme ponimaniya teksta. *Yazyk dlya special'nyh celej: sistema, funkcii, sreda. Sbornik*. Kursk, 2012, pp. 63–68 (In Russ.)
6. Kruzhilina T.V. K voprosu o sravnitel'nom analize anglijskoj i amerikanskoj yuridicheskoj terminologii. *Evoluciya gosudarstva i prava: istoriya i sovremennost'. Sbornik nauchnyh statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kursk, 2017, pp. 493–495 (In Russ.)
7. Kruzhilina T.V. *Ponimanie teksta v ontogeneze*. Kursk, 2016, 173 p. (In Russ.)
8. Levin A.I., Levina L.V. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam v magistrature i aspiranture neyazykovogo vuza v kontekste kompetentnostnogo podhoda*. Kursk, 2018, 143 p. (In Russ.)
9. Tenenyova I.V., Tenenyova N.V. Problemy perevoda terminologicheskoy leksiki v kontekste professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnyh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Kursk, 2019, pp. 491–497 (In Russ.)
10. Frumkina R.M. *Psiholingvistika*. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 320 p. (In Russ.)
11. Novikov A.I. *Semantika teksta i eyo formalizaciya*. Moscow, 1983. 112 p. (In Russ.)
12. Klychnikova Z.I. *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983, 207 p. (In Russ.)
13. Shtejnfel'dt E.A. *Chastotnyj slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moscow, Progress Publ., 1963, 316 p. (In Russ.)
14. Petrul' A. N. Rol' grammaticheskikh navykov v kommunikativno-orientirovannom obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. Materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Sankt-Peterburg*, 2014, pp. 172–176 (In Russ.)
15. Porshneva E. R., Spiridonova O. V. Grammaticheskie koncepty i sposoby ih postroeniya pri izuchenii inostrannogo yazyka (na materiale zarubezhnyh issledovanij). *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2008, no. 6, pp. 73–77 (In Russ.)
16. Tolmacheva I.A. Problemy identifikacii slova. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i RKI: tradicii i innovacii. Sbornik nauchnyh trudov po materialam II mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii-vebinara*. Kursk, 2017, pp. 586–595 (In Russ.)
17. Myagkova E.YU. Ovladenie navykami chteniya kak osnova funkcional'noj gramotnosti nositelya yazyka. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya*, 2016, no. 4, pp. 53–59 (In Russ.)
18. Myagkova E.YU. Issledovanie vnutrennej grammatiki kak poisk putej preodoleniya funkcional'noj negramotnosti. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya sbornik nauchnyh statej, posvyashchennyh pamyati V.N. Teliya. Sbornik*. Moscow, 2016, pp. 254–265 (In Russ.)
19. Stepykin N.I. Sposoby strukturno-soderzhatel'nogo modelirovaniya lingvo-kul'turnogo koncepta. Avtoreferat diss. kand. filologicheskikh nauk. Moscow, 2011.
20. Zemlyanskaya E.N. Obuchenie strategiyam postroeniya celesoobraznogo, effektivnogo pis'mennogo rassuzhdeniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Obuchenie inostrannomu yazyku: sovremennost' i perspektivy. Sbornik nauchnyh statej regional'noj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Kursk, 2019, pp. 140–156 (In Russ.)

21. Zvyaginceva V.V. Professional'naya kommunikaciya v ramkah vzaimodejstviya yazykov. *Yazyk v nauchnoj, professional'noj i mezhkul'turnoj kommunikacii: metodika prepodavaniya. Sb. materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-metod. konf.- seminaru*. Kursk, 2014 (In Russ.)

22. Popova G.V., Bepalova E.A., Polyakova G.B. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti kak uslovie professional'nogo stanovleniya vypusknika. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*. Kursk, 2015, pp. 83–86 (In Russ.)

23. Stepanova N.S., Popova G.V., Dinevich I.A., Stepykin N.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe obucheniya. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii*, Kursk, 2014, pp. 185–191 (In Russ.)

24. Andreeva O.A. Ob izuchenii inostrannyh yazykov studentami yuridicheskogo fakul'teta i o prosveshchyonnosti. *Evolyuciya gosudarstva i prava: istoriya i sovremennost'. Sbornik nauchnyh statej II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kursk, 2017, pp. 473–475 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Кружилина Татьяна Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Кондратенко Екатерина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: ekaterina-enz@yandex.ru

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Ekaterina N. Kondratenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: ekaterina-enz@yandex.ru

УДК 811.161.1.28

Языковые особенности в системе русского диалекта (на примере говоров Ставропольского края)

Л. А. Качанова¹ ✉

¹ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»
бульвар Мира, 17, г. Невинномысск 357030, Ставропольский край, Российская Федерация

✉ e-mail: larisakachanova@gmail.com

Резюме

В статье рассматриваются фонетические, словообразовательные, морфологические и синтаксические особенности, определяющие русский диалект Ставропольского края. Автор отмечает, что процесс развития диалектной системы и её взаимодействия с литературным языком в целом носит достаточно сложный характер, отсюда пестрота языковой картины данного региона, что обусловлено и определенными историческими событиями. Значительная часть диалектоговорящих жителей края «подчиняется» воздействию литературного языка, но следует отметить, что этот процесс протекает достаточно медленно, большое количество диалектных особенностей остается в речи не только пожилого, но и молодого населения края, в том числе учителей школ и преподавателей вузов. Внимание к диалектным особенностям Ставропольского края объясняется тем, что именно диалектные системы наиболее полно раскрывают существующие живые процессы на звуковом, лексическом, морфологическом, словообразовательном и синтаксическом уровнях русского языка этого региона и, соответственно, общую тенденцию развития языка, что определяет актуальность исследования. На основании проведенных наблюдений, автор делает выводы о некоторых общих фонетических, лексических, грамматических диалектных особенностях речи жителей Изобильненского, Ипатовского и Кочубеевского районов Ставропольского края, самыми устойчивыми из которых являются: употребление γ фрикативного на месте g взрывного в литературном языке, «аканье», билабиальный звук « ʉ »; особый интерес представляет лексика, обозначающая предметы материального быта, передающаяся из поколения в поколение и проливающая свет на особенности культуры народа этого региона. Знание диалектных особенностей края помогает увидеть связь языка и истории, духовной жизни народа, расширить представление о языке как постоянно развивающейся системе.

В данной работе использованы различные методы исследования: метод лингвистического описания, анализ сочетаемости слов, метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный, структурно-семантический анализ.

Ключевые слова: диалект; русские говоры; литературный язык; фонетические; лексические; грамматические особенности; предметы материального быта.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Качанова Л. А. Языковые особенности в системе русского диалекта (на примере говоров Ставропольского края) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 84–91.

Статья поступила в редакцию 20.08.2019

Статья подписана в печать 02.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Качанова Л. А., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 84-91

Language Features in the System of Russian Dialect (on the Example of Dialects of Stavropol Territory)

L. A. Kachanova¹ ✉

¹State Autonomy Educational Institution of Higher Training "Nevinnomyssk State Humanitory and Technical Institute" 17 Boulevard Mira, Nevinnomyssk 357030, Stavropol Krai, Russian Federation

✉ e-mail: larisakachanova@gmail.com

Abstract

The article considers some phonetic, word-forming, morphological and syntactic features that define the Russian dialect of the Stavropol territory. The author notes that the process of development of the dialect system and its interaction with the literary language as a whole is quite complex, hence the diversity of the linguistic picture of the region, which is due to certain historical events. A significant part dialectology resident of the province subject to the influence of the literary language, but it should be noted that this process is rather slow, a large number of dialect features in the speech remains not only the elderly but also the young population, including school teachers and University professors. Attention to dialect peculiarities of Stavropol territory is explained by the fact that dialect systems reveal the existing living processes in the sound system of the Russian language of this region and, accordingly, the General trend of language development, which determines the relevance of the study. Based on the observations, the author draws conclusions about some common phonetic, lexical, grammatical dialect features of the speech of the inhabitants of Izobilnenskiy, Ipatovskiy and Kochubeevsky district, Stavropol territory, the most stable of which are: the use of fricative in the place of g explosive in a literary language «akanye», bilabial the sound of "й" and special interest vocabulary, denoting the objects of material life, handed down from generation to generation. Knowledge of dialect features of the region helps to see the connection between language and history, the spiritual life of the people, to expand the idea of the language as a constantly evolving system.

Keywords: *dialect; Russian dialects; literary language; phonetic; lexica; grammatical features; objects of material life.*

Conflict of interest: *The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Kachanova L. A. Language Features in the System of Russian Dialect (on the Example of Dialects of Stavropol Territory). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 84–91 (In Russ.).

Received 20.08.2019

Accepted 02.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Наблюдение над языковым развитием нашего общества позволяет заметить, что, несмотря на активное наступление русского литературного языка, невзирая на постепенное сглаживание диалектных явлений, местные говоры продолжают

сохранять свою яркость и самобытность, оказывать заметное влияние на речь. Диалектное слово не потеряло своей актуальности, а диалектная окраска может быть интересным объектом лингвистического исследования. При всём несомненном сходстве русских говоров каждый диалект представляет собой уникальный

путь освоения действительности [1]. Глубинные связи между литературной речью и диалектами до сих пор велики, коммуникативная роль некоторых говоров остается на сегодняшний день очень важной. Русские диалекты «отличаются богатством и разнообразием языковых черт, что дает возможность лингвисту найти в них множество фактов и сведений, позволяющих полнее восстановить процесс исторического развития языка, точнее определить закономерности этого развития» [2, с.142].

К сожалению, существует тенденция относить к диалектным слова, вовсе таковыми не являющиеся (*лапти, онучи, зипун, кафтан*) и даже слова, относящиеся к просторечию. Основными признаками диалектного слова является его отнесенность к определенной территории, т. е. локальная распространенность и его отсутствие в литературном языке. Термин «диалектизм» включает в себя не только фонетические особенности того или иного говора, но и особенности лексические, словообразовательные, грамматические. Как известно, диалектизмы представляют собой историческое явление: с течением времени они могут переходить в состав литературного языка (*цапля, пурга, тундра*). Но можно предположить, что на современном этапе развития литературного языка и в связи с уменьшением количества диалектоговорящих эти процессы будут наблюдаться все реже. Работа по исследованию живых процессов диалектной речи, наблюдение над механизмом трансформации диалектной системы на разных её уровнях является одной из важнейших проблем описательной диалектологии [3].

В отношении к диалектизмам хотелось бы отметить две позиции. С одной стороны, этап овладения культурой речи невозможен без преодоления диалектных

влияний, с другой – стремление к абсолютно чистой литературной речи приводит к совершенному исчезновению диалектных слов. Разумеется, поспешное отнесение всего диалектного к разряду отсталого, «неправильного», ненормированного – предрассудки, чреватые негативными последствиями, которые приведут к забвению исторических корней языка.

Исследование проводилось в рамках русских говоров Ставропольского края; внимание к диалектным особенностям этого региона объясняется тем, что данные явления не только сохранили здесь свою «живость», но и активно сосуществуют с литературным языком; они наиболее полно раскрывают особенности, происходящие в звуковом строе языка, и показывают общую тенденцию его развития, что определяет актуальность работы.

Результаты и обсуждения

Языковая картина Ставропольского края довольно разнообразна, что обусловлено определенными историческими условиями и на что обращали внимание многие исследователи. С позиций исторических реалий русский язык как фактор закрепления России на Северном Кавказе был не менее значим, нежели военно-политический и экономический фактор [4]. Северокавказские (русские) говоры в области лексики и морфологии тяготеют к южнорусскому диалекту, а в некоторых случаях имеют украинскую основу, хотя с данным предположением можно спорить, так как родственные языки (русский и украинский) восходят к общему для них древнерусскому языку, и те признаки, которые сегодня называют украинизмами, вероятнее всего, имеют более глубокие корни. Проведенные нами наблюдения (станция Новотроицкая Изобильненского района, село Кевсала

Ипатовского района, село Новая деревня Кочубеевского района) позволяют сделать вывод о следующих общих ярко выраженных особенностях говора жителей Ставропольского края:

1) произношение звука «о» в неударном положении как «а», причем на месте орфографического «о» во всех положениях (в учебных изданиях по диалектологии данное явление называется «аканьем»);

2) переход начального «в» перед согласным в билабиальный звук «ў» (*ўдова, ўнук, даўно, лаўка, ў юрѣт*);

3) фрикативный звук *ɣ* на месте взрывного *ɣ* (это довольно яркая черта южнорусского диалекта, повсеместно встречающаяся не только в речи пожилого, но и молодого поколения, в том числе и в речи школьников, студентов, преподавателей т. д.); его оглушение на месте *ɣ* читается как [x]: *рог* как [rox], а не как [рок], *стог* как [стоx], а не как [сток];

4) отсутствие звука [ф]; на месте данного звука в некоторых селах наблюдается сочетание [xв] или [x] (*хвартук, хвонарь, кохта*);

5) отсутствие категории среднего рода; прилагательные и местоимения согласуются с существительными, относящимися в литературном языке к среднему роду, в женском роде: *твоя плата, жаркая лета, большая сяло, долгая времяя*;

6) смягченное *т* в третьем лице единственного и множественного числа глаголов (*поють песни, он хѳдит, мною знают*).

В морфологической системе северной части Ставропольского края частотна замена дательного падежа на родительный и наоборот: *жила у маме, дай Иры конфет*. В речи носителей говора также заметны процессы унификации, т. е. выравнивание основ в грамматических

формах, выравнивание грамматических форм во всей системе словоизменения. Так, в предложном падеже формы с окончанием -у отмечены у неодушевленных существительных, как нарицательных, так и собственных, например: *на двору, на полу, работает в дому, в поѣребу, в отпуску был, лежить на холодильнике, в луку растѣт*.

Имена существительные второго склонения (академический тип) оказывают влияние на изменения слов женского рода третьего склонения: *с тетрадей, к дочери, по ѣрзе, в пече, в дале, в постелю, с кроватей*. При этом возможно сохранение литературного образца склонения. При склонении имен существительных отмечается возможность неподвижного ударения: *ногá – ногú, головá – головú, рукá – рукú*. Во множественном числе именительного падежа встречаются формы с окончаниями -ы/-и: *ребяты, внучаты, ситы, кины*.

Наряду с предлогами, представленными в литературном языке, в говорах встречаются такие предлоги, как: *середь зимы, промеж собой, меж хатами, скрозь двory, обочь ямы*.

Представляют интерес некоторые особенности в области словообразования, в частности, использование глаголов с удвоенной приставкой *по-*, например, *попоросло травой, попоѣрызли зерно, попорвали книги*. В современном русском языке приставка *по-* передает значение совершенного вида, обозначая ограничение действия по времени и в степени проявления признака (ограничительный способ действия). Удвоенная приставка в некоторых случаях означает способность действия переходить на множество предметов: *попособирать грибы, попорвать бумагу, попожечь ветки*. В диалектных словах удвоение приставки *по-* – явление продуктивное, образуются новые слова с

семантикой разрушения: *попоранить*, *попорезать*, *попокрошить* (ст. Новотроицкая Изобильненского района).

В процессе наблюдения были выявлены следующие виды лексических диалектизмов:

1) собственно лексические – слова, имеющие в литературном языке синонимы с иным корнем: имена существительные (*корец* – половник, *запоник* – фартук), имена прилагательные (*неённый* – плохой, *наянный* – настырный), глаголы (*брухает* – бодает, *курнать* – макать), наречия (*взапрок* – по-серьезному, *всклянок* – до краев);

2) семантические диалектизмы – слова, имеющие в данном диалекте иное значение (*кричать* – плакать, *взрывать* – копать землю, *няня* – старшая сестра, *юрдый* – неласковый, грубый, *ветка* – дерево);

3) словообразовательные диалектизмы – слова, отличающиеся от литературных набором морфем: *тыклушка* – тыква, *мауёт* – может, *жалковать* – жалеть;

4) этнографические диалектизмы – слова, называющие предметы и явления, свойственные быту населения лишь данной местности и неизвестные в других областях (*бассейн* – вырытая глубокая яма для воды, *заунетка* – место у входа русской печи, *обманка* – кружевная накидка под покрывалом, *дярюжка* – небольшой коврик);

5) фразеологические диалектизмы – устойчивые словосочетания, известные в данном значении лишь в какой-то местности (*взять платок* – засватать невесту, *в скуку упасть* – заскучать, *справить дело* – соблюсти по обычаю).

Отмечается частотность изменений структуры слова (в начале слова, в середине или в конце), обусловленных фонетическими процессами утраты, выпадения

или, наоборот, прибавления звуков: *уарот*, *уарец*, *уражба аржаной*, *страм*, *товорох*, *вострый*, *вутка*, *ндравится*, *самородина* и др.

Особо следует отметить лексику, обозначающую предметы материального быта, – именно эти наименования диалектоговорящие жители сел Ставропольского края передают из поколения в поколение, в этой лексике и опыт предков, и жизненная необходимость, и некий сакральный смысл. Предметы домашнего обихода окружают людей в их ежедневной жизни, потому такое большое значение придается подобным словам, а степень важности определяется тем, что они до сих пор бытуют в языке. Материальные компоненты играют важную роль в жизни русского народа, несут в себе символическую и мифическую наполненность [5]. Например:

- Запоник – фартук: *Без запоника-та абет ни приуатовишь* (Изобильненский район, станица Новотроицкая).

- Дярюжка – половик: *К калотцу дярюшки атняситя – памыть нада* (Изобильненский район, станица Новотроицкая).

- Дяжник – покрывало для теста и хлеба: *Дяжником прикрой чашку, пускай теста надымиць* (Кочубеевский район, село Новая деревня).

- Жерёлки – бусы: *Держить жирёлки в руках иурайиць, как маленький* (Изобильненский район, станица Новотроицкая).

- Корец – черпак, маленький половник: *Карец убяри на месту, рас памыла* (Изобильненский район, станица Новотроицкая).

- Обманка – кружевная накидка под покрывалом постели: *Пъкрывалу пауладила, а абманка иде?* (Ипатовский район, село Кевсала).

• Посевка – плоская палка для размешивания опары: *Вымяшай псефкьй, снизу цапляй* (Кочубеевский район, село Новая Деревня).

Чрезвычайно важно отметить тот факт, что особое географическое положение Ставропольского края, соседство разных народов и национальностей и их историческое взаимодействие, безусловно, наложили свой отпечаток на развитие русского языка в целом и его диалектной формы в частности. Так, например, на лексическом уровне это проявляется в бытовании лексики, восходящей к языкам народов Северного Кавказа: *куража* (кумыкское *куръеге* – абрикос), *арьбач* (ногайское *арбач* – возчик). Особенность языкового положения некоторых обучающихся (в частности, студентов Невинномысского государственного гуманитарно-технического института) заключается в том, что с раннего детства они слышат и усваивают речь не литературную, а диалектную, которая очень сильно отличается от литературной. В процессе обучения еще на ступени начального общего образования школьники сталкиваются с трудностями в освоении литературного языка, некоторые диалектные черты (в основном, γ фрикативное, «аканье») присутствуют даже в речи образованных людей (в том числе учителей, преподавателей вузов) в тех сферах общения, где это недопустимо.

С другой стороны, следует признать несправедливым пренебрежительное отношение к диалектным словам как к чему-то отсталому: «...образованный человек, говорящий по-русски, обязан изжить диалектные черты в своем произношении, если только такие черты в принципе в его речи наблюдаются» [6, с. 25]. Говоры возникли в процессе исторического развития народа, и в основе любого литературного языка лежит диалект. Требуя

уважительного отношения к литературному языку, подчеркивая его ценность и значимость для всего общества, мы не должны забывать о том, что диалекты являются частью нашей истории, частью нашего языка. Углубление знаний о диалектных особенностях родного края помогает расширить представление о языке как развивающейся системе, о месте его среди других языков, о связи языка с материальной культурой, духовной жизнью народа, культурно-исторической средой, углубить понимание того, что язык развивается по определенным законам [7].

В связи с развитием средств массовой информации, говоры постепенно разрушаются, утрачиваются, теряют свои характерные черты. Изучение языков (и не только языков) все более и более принимает прагматичный характер [8]. Попытка сохранить народные говоры важна не только для лингвистики, но и для изучения культуры и истории народа, и, несомненно, для воспитания молодежи. Устная речь всегда воспринимается «с установкой на звучание и на живую конкретную личность говорящего» [9, с. 124].

Выводы

Процесс взаимодействия и взаимовлияния диалектов и литературного языка играет важную роль в речевой практике нашего народа и в развитии национального языка в целом. Особенности говоров Ставропольского края проявляются на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях, их позиции достаточно сильны, доказательством чему служит то, что такие яркие диалектные черты, как γ фрикативное, «аканье», некоторые лексические диалектизмы сохраняют прочные позиции. Анализ языковых особенностей в системе ставропольских говоров доказывает, что

этот лексический пласт находится в активном употреблении, область его применения не ограничивается разговорным стилем, диалектизмы характерны не только речи пожилого населения, как это принято считать, но являются своеобразными маркерами речи молодежи, пред-

ставителей культуры и образования края. Как свидетельствуют наши наблюдения, языковые различия между социально-возрастными слоями говора обнаруживаются лишь в разной степени интенсивности происходящих изменений.

Список литературы

1. Костина Л. Ю. Диалектная лексика говора станицы Архангельской Краснодарского края: структурно-лингвистический и лингвогеографический аспекты: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2008. С. 3.
2. Фёдоров А. И. Лексика современных русских говоров как источник для исторической лексикологии // Вопросы языкознания. 1981. № 1. С. 142.
3. Николаева Е. В. Фонетические особенности южнорусских говоров Тверской области (К проблеме динамики диалекта): дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003. С. 6.
4. Левитская А. А. Укрепление позиций русского языка на Северном Кавказе: опыт формирования культуры русской речи у студентов федерального университета // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2018. № 188. С. 175.
5. Гаврилова Т. И., Куркина О. С. К вопросу о структурно-семантическом описании диалектной лексики живого великорусского языка с номинацией кухонной утвари в курских говорах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 2. С. 27.
6. Бархударова Е. Л., Чжу Юцзя. Анализ фонетики родного диалекта в контексте создания национально ориентированных методик обучения русскому произношению // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2017. Т. 7. № 4 (25). С. 25.
7. Тарасюк Н. А., Раздорская О. В. Специфика функционирования современного языка в условиях глобализации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9. № 1 (30). С. 119.
8. Быкова О. П., Сиромеха В. Г. Преподавание лингвистических дисциплин в российских вузах в современных условиях // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 78.
9. Аксенова Г. Н. О соотношении нейтрального и эмоционального в тексте // Вопросы анализа специального текста. Уфа, 1979. С. 124.

References

1. Kostina L. YU. Dialektnaya leksika govora stanicy Arhangel'skoj Krasnodarskogo kraja: strukturno-lingvisticheskiy i lingvogeograficheskiy aspekty. Avtoref. diss. kand. filol. nauk. Krasnodar, 2008, pp. 3 (In Russ.)
2. Fyodorov A. I. Leksika sovremennyh russkih govorov kak istochnik dlya istoricheskoy leksikologii. *Voprosy yazykoznanija*, 1981, no. 1, pp. 142 (In Russ.)

3. Nikolaeva E. V. Foneticheskie osobennosti yuzhnorusskikh govorov Tverskoj oblasti (K probleme dinamiki dialekta). Diss. kand. filol. nauk. Tver', 2003, pp. 6 (In Russ.)

4. Levitskaya A. A. Ukreplenie pozicij russkogo yazyka na Severnom Kavkaze: opyt formirovaniya kul'tury russkoj rechi u studentov federal'nogo universiteta. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*, 2018, no. 188, pp. 175. (In Russ.)

5. Gavrilova T. I., Kurkina O. S. K voprosu o strukturno-semanticheskom opisani di-alektnoj leksiki zhivogo velikorusskogo yazyka s nominaciej kuhonnoj utvari v kurskih govorah. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2012, no. 2, pp. 27 (In Russ.)

6. Barhudarova E. L., CHzhu YUczya. Analiz fonetiki rodnogo dialekta v kontekste sozdaniya nacional'no orientirovannyh metodik obucheniya russkomu proiznosheniyu. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2017, vol. 7, no. 4 (25), pp. 25 (In Russ.)

7. Tarasyuk N. A., Razdorskaya O. V. Specifika funkcionirovaniya sovremennogo yazyka v usloviyah globalizacii. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2019, vol. 9, no. 1 (30), pp. 119 (In Russ.)

8. Bykova O. P., Siromaha V. G. Prepodavanie lingvisticheskikh disciplin v rossijskikh vuzah v sovremennyh usloviyah. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2013, no. 1, pp. 78 (In Russ.)

9. Aksenova G. N. O sootnoshenii nejtral'nogo i emocional'nogo v tekste. *Voprosy analiza special'nogo teksta*. Ufa, 1979. P. 124 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Качанова Лариса Александровна, кандидат филологических наук, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»,
Невинномысск, Российская Федерация
e-mail: larisakachanova@gmail.com

Larisa A. Kachanova, Candidate of Philological Sciences, State Autonomy Educational Institution of Higher Training «Nevinnomyssk State Humanitory and technical institute»,
Nevinnomyssk, Russian Federation
e-mail: larisakachanova@gmail.com

УДК 378

**Формирование компетенций исследовательского характера
средствами математической подготовки
у студентов технических специальностей**

Н. Н. Морозова¹ ✉, Л. К. Проскурякова¹

¹Академия ФСО России

ул. Приборостроительная, д. 35, г. Орёл 302015, Российская Федерация

✉ e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования компетенций исследовательского характера у будущих специалистов в области инфокоммуникационных технологий и телекоммуникационных систем.

Проведенное исследование позволило выявить потенциальные возможности математической подготовки для приобретения обучающихся к учебно-исследовательской деятельности, которая представляет собой прообраз предстоящей реальной исследовательской деятельности. Выделены основные направления развития исследовательских способностей обучающихся в процессе изучения математических дисциплин. Ведущими среди этих способностей являются способности будущего специалиста применять математический аппарат для исследования естественнонаучных проблем профессиональной сферы, осуществлять математическое моделирование, принимать научно обоснованные решения и оценивать их эффективность. Вместе с тем, в аспекте формирования готовности к исследовательской деятельности, значимо развитие у обучающихся способностей к самообразованию и саморазвитию, эффективной работе с различными источниками информации, публичному представлению получаемых результатов, продуктивному коллективному взаимодействию.

Предлагаемая модель формирования у обучающихся компетенций исследовательского характера в процессе математической подготовки представляет собой целостную совокупность функционально связанных компонентов: целевого, организационно-дидактического, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного. Целевой компонент определяет направление и содержание всей организуемой педагогической и учебной работы исходя из требований современного общества к подготовке компетентных специалистов. Организационно-дидактический компонент задается совокупностью педагогических и личностно-психологических условий учебно-исследовательской деятельности, а также принципами её организации. Наполнение процессуально-деятельностного и контрольно-оценочного компонентов составляют разработанные методики формирования компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки и оценивания результативности этого процесса.

Выстраивание математической подготовки в соответствии с предложенной моделью создает возможность успешного формирования и развития в ходе математической подготовки целостной совокупности компетенций исследовательского характера у студентов.

Ключевые слова: компетенции исследовательского характера; математическая подготовка; учебно-исследовательская деятельность; модель формирования компетенций исследовательского характера.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Морозова Н. Н., Проскурякова Л. К. Формирование компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки у студентов технических специальностей // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 92–100.

Статья поступила в редакцию 20.06.2019

Статья подписана в печать 16.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Морозова Н. Н., Проскурякова Л. К., 2019

Formation of Research Competencies by Mathematical Training Means in Students of Technical Specialties

N. N. Morozova¹ ✉, L. K. Proskouryakova¹

¹Academy of FSO of Russia
35 Priborostroitel'naya str., Orel 302015, Russian Federation

✉ e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the formation of research-related competencies in future specialists in the field of information and communication technologies and telecommunication systems.

The study reveals the potential possibilities of mathematical training for introducing students into educational and research activities, which are a prototype of the upcoming real research ones. The main directions of development of the research abilities of students in the process of mathematical training are highlighted. Leading among these abilities are the ones of a future specialist to use the mathematical apparatus to study the natural science problems in the professional sphere, to carry out mathematical modeling, to make scientifically sound decisions and to evaluate their effectiveness. At the same time, in the aspect of the formation of readiness for research activities, it is significant to develop students' abilities for self-education and self-development, effective work with various sources of information, public presentation of the results, productive collective interaction.

The proposed model for the formation of students' research competencies in the process of mathematical training is an integral set of functionally related components: purposive, organizationally-didactic, procedurally-active, and control-evaluative. The target component determines the direction and content of all organized pedagogical and educational work based on the requirements of modern society for the preparation of competent specialists. The organizational and didactic component is defined by a set of pedagogical and personal-psychological conditions of educational and research activities, as well as the principles of its organization. The procedurally-active and control-evaluative components are based on the developed techniques for the formation of research-based competencies by means of the mathematical training and evaluation of the effectiveness of this process.

Arrangement of mathematical training in accordance with the proposed model creates the possibility of successful formation and development in the course of mathematical training of the integrated set of research competencies.

Keywords: research competencies; mathematical training; educational and research activities; research competencies formation model.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Morozova N. N., Proskouryakova L. K. Formation of Research Competencies by Mathematical Training Means in Students of Technical Specialties. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 92–100 (In Russ.).

Received 20.06.2019

Accepted 16.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Приоритетным направлением современного высшего профессионального образования является подготовка специалистов к творческой исследовательской деятельности [1, с. 5], [2, с. 124–125]. Это

находит свое отражение в профессиограммах, компетентностных моделях выпускника вуза, Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения.

Одним из видов предстоящей профессиональной деятельности выпускников, осваивающих программы специалитета по специальностям 11.05.04 "Информационные технологии и системы специальной связи", и 10.05.02 "Информационная безопасность телекоммуникационных систем", является научно-исследовательская деятельность. В связи с этим среди требований к их подготовке указывается необходимость владения такими компетенциями, как способность вести исследовательскую и аналитико-прогностическую деятельность, находить нестандартные способы решения возникающих проблем, осуществлять постановку исследовательских задач и выбор путей их решения, воплощать в профессиональной деятельности новые идеи и др., которые будучи представителями профессиональных, общепрофессиональных, общекультурных компетенций имеют общую целевую направленность, позволившую формально объединить их в блок "компетенции исследовательского характера".

Существующее противоречие между традиционными подходами к организации образовательного процесса и актуальной концепцией личностно-ориентированного обучения определяет проблему более эффективного развития потенциальных возможностей обучающихся в целях формирования компетенций исследовательского характера.

Значимость математической подготовки для интеллектуально-личностного роста обучающихся [3–7] обуславливает целесообразность использования ее арсенала для развития способностей обучающихся к исследовательской деятельности.

Анализ литературы свидетельствует о том, что недостаточно проработан вопрос о методических подходах к формированию компетенций исследовательско-

го характера в процессе предметной подготовки и, в частности, при изучении математических дисциплин.

Доминирование математической подготовки на первых годах обучения в техническом вузе определяет ее исключительный вклад в начальный этап становления будущего специалиста, когда закладывается фундамент последующей эффективной учебной и профессиональной деятельности и определяется вектор его личностного развития как профессионала-исследователя.

Таким образом, была установлена необходимость определения педагогических и личностно-психологических условий, а также методических направлений процесса формирования у студентов способностей к исследовательской деятельности средствами математической подготовки.

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что центральное место среди компетенций исследовательского характера, формирование и последующее развитие которых возможно в процессе изучения математических дисциплин, занимают способности будущего специалиста применять математический аппарат для проведения анализа, формализации, построения математических моделей; теоретического и экспериментального исследования естественнонаучных проблем, социально-экономических и общественно-политических процессов; построения прогнозов; принятия решений и оценивания их эффективности; применения средств вычислительной техники для решения поисковых, а в последующем и профессиональных задач. Эти способности наиболее выпукло отражают прикладное значение математической подготовки выпускников технического вуза. В ходе исследования установ-

лено, что их формирование у студентов при изучении математических дисциплин может быть реализовано в процессе овладения такими теоретическими методами исследовательской деятельности (согласно классификации приведенной в [8, с. 100]), как выявление и разрешение противоречий, постановка проблем, выдвижение гипотез и их проверка, использование научных теорий, доказательство, идеализация, формализация, моделирование, мысленный эксперимент, анализ, синтез, сравнение, выделение главного, абстрагирование, конкретизация, обобщение, аналогия, индукция, дедукция, классификация, систематизация, а также приобретения первичного опыта исследовательской деятельности.

В условиях нарастающего темпа роста научно-технического прогресса и объема информации актуальными также являются способности специалиста ориентироваться в потоке информации, использовать современные методы ее получения, обработки и хранения, убедительно представлять получаемые научные результаты в устном и письменном виде в форме публикаций, публичных выступлений, презентаций. Формирование у обучающихся способности эффективно выполнять разнообразную работу с информацией при учете современных тенденций развития компьютерных и информационных технологий составляет одно из направлений вузовской и, в том числе, математической подготовки, которая, как было установлено, располагает для этого реальными возможностями.

Важный аспект деятельности специалиста технического профиля составляет профессиональная коммуникация, предполагающая разноуровневое взаимодействие с коллегами, руководителями, подчиненными поскольку исследовательская деятельность, реализуемая в рамках профессиональной деятельности, носит пре-

имущественно коллективный характер. Таким образом, способность к конструктивному взаимодействию, организации продуктивной коллективной деятельности и контроля ее результатов, ведению диалога и отстаиванию своей точки зрения, адекватному восприятию критики является востребованной в профессиональной исследовательской деятельности будущего специалиста.

Принципиально значимой для современного специалиста является также его способность к организации и проведению продуктивных самостоятельных исследований, объективной оценке их результатов, освоению новых областей деятельности, профессиональному росту и саморазвитию. В ходе исследования был сделан вывод о том, что соответствующая организация процесса изучения математических дисциплин способствует развитию перечисленных компетенций.

На основе анализа работ по проблемам организации научно-исследовательской деятельности в вузе [9, с. 39–44] и формирования общекультурных и профессиональных компетенций [10, с. 60], и полученных результатов проведенного исследования, была предложена структурная модель формирования у обучающихся компетенций исследовательского характера в процессе математической подготовки (рис.).

Данная модель представляет собой целостную совокупность функционально связанных компонентов: целевого, организационно-дидактического, процессуально-деятельностного, контрольно-оценочного.

Целевой компонент модели отражает тот факт, что необходимость формирования у обучающихся способностей к исследовательской деятельности продиктована требованиями ФГОС ВО к подготовке современных компетентных специалистов и требованиями общества по раз-

витию многогранной личности выпускника. Эти требования ставят профессорско-преподавательский состав вузов перед необходимостью конкретизировать цели и задачи процесса формирования компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки, создать соответствующее учебно-методическое обеспечение и разработать средства мониторинга. Таким образом, целевой компонент фактически определяет назначение и содержание остальных компонентов модели.

Организационно-дидактический компонент объединяет совокупность педагогических и личностно-психологических условий, а также принципов организации учебно-исследовательской деятельности, представляющей собой прообраз реальной исследовательской деятельности. Такой вид учебно-познавательной деятельности, нацеленный на развитие у обучающихся исследовательских способностей, требует специального планирования, управления и контроля.

Анализ современных научных исследований, опыта работы вузов и результатов собственной педагогической деятельности позволил сформировать достаточно целостную совокупность педагогических условий организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся в ходе математической подготовки: готовность преподавателей к организации и управлению учебно-исследовательской деятельности; проектирование учебного процесса с учетом квалификационных характеристик и профессиограмм специалистов – выпускников вуза; использование идей проблемного обучения при изложении учебного материала и формировании у обучающихся предметных, в том числе исследовательских, умений и навыков; реализация междисциплинарных связей и связей с предстоящей профессиональной деятельностью; применение различных способов и форм организации учебно-познава-

тельной деятельности, стимулирующих приобщение обучающихся к исследовательской деятельности и освоение ее основных методов ("мозговой штурм", дискуссии, проектные задания, интеллектуальные турниры, реферативная работа, подготовка докладов, разработка программ для ЭВМ и др.); наличие необходимого учебно-методического обеспечения (учебные задания проблемного содержания, исследовательского характера, прикладной направленности; вопросы и задачи для проведения различных форм целенаправленно организуемого текущего, рубежного и итогового контроля и др.); диалогизация обучения; реализация индивидуально-дифференцированного обучения и приобщение обучающихся к исследовательской деятельности; активное их вовлечение в самостоятельную учебно-исследовательскую, учебно-познавательную предметную образовательную деятельность; организация совместной работы обучающихся в парах и малых группах при выполнении заданий исследовательского характера; проведение комплексного мониторинга процесса формирования готовности обучающихся к исследовательской деятельности.

В качестве личностно-психологических условий, обеспечивающих успешное протекание учебно-исследовательской деятельности студентов, представлены: ее высокая мотивированность; наличие у обучающихся устойчивых познавательных интересов; творческая активность; самостоятельность при работе над заданиями проблемного, исследовательского характера; ответственность за успешное протекание и результаты учебно-исследовательской деятельности, выполняемой как индивидуально, так в составе малых групп; воля и настойчивость; инициатива при коллективном выполнении заданий; культура взаимодействия и общения; эмоциональная удовлетворенность выполняемой работой.

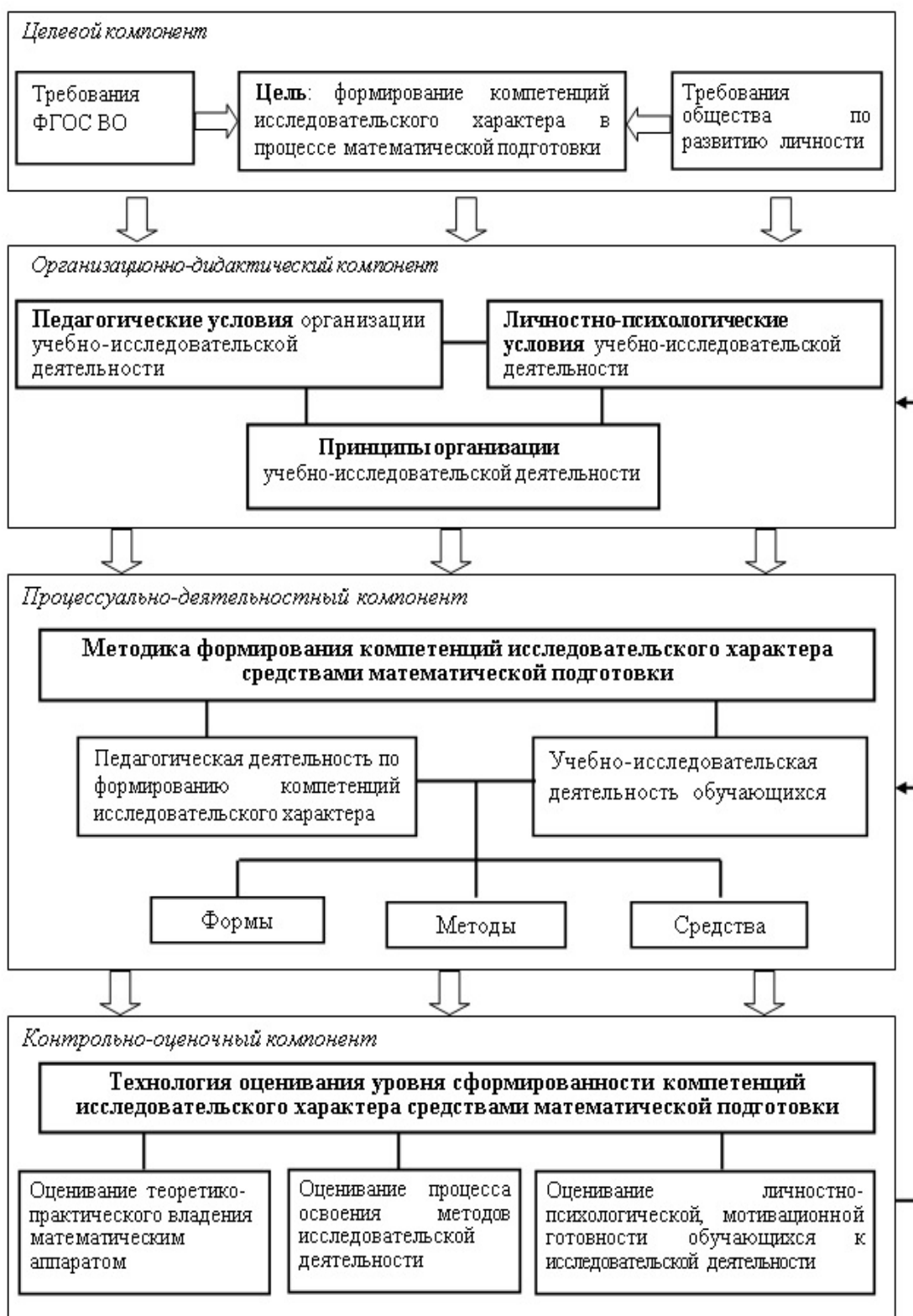


Рис. Структурная модель формирования у обучающихся компетенций исследовательского характера в процессе математической подготовки

Установлено, что основополагающими принципами организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся могут выступать: системность и систематичность; научность и доступность; оптимальное сочетание традиционного и проблемного обучения; интегративность; внутридисциплинарная преемственность; максимально возможное удовлетворение образовательных потребностей личности обучающегося, создание условий для ее развития и самовыражения.

Наполнение процессуально-деятельностного компонента составляет предложенная в рамках проведенного исследования методика формирования компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки, которая определяет специальную организацию и содержание учебно-познавательной деятельности для обеспечения целенаправленного развития исследовательских способностей обучающихся и, вместе с тем, их общекультурное, познавательно-профессиональное, личностное становление за счёт системного использования соответствующих методов, средств, способов обучения в целях планомерного овладения обучающимися математическими знаниями, умениями, навыками, метазнаниями и универсальными умениями, а также умениями продуктивно реализовывать основные исследовательские методы при выполнении заданий различного содержания в режиме коллективной, групповой и индивидуальной работы. Данная методика предполагает реализацию дидактически целесообразных форм представления учебного материала и педагогического управления процессом его освоения, а также способов формирования и последующего совершенствования умений и навыков применения специфически математических и иссле-

довательских методов при выполнении системы дифференцированных расчетных, практико-ориентированных, проблемных, исследовательских заданий; активное включение обучающихся в изучение математических дисциплин; воспитание осознания ими личностно-профессиональной необходимости приобщения к исследовательской деятельности.

Контрольно-оценочный компонент модели представлен разработанной методикой оценивания процесса формирования компетенций исследовательского характера средствами математической подготовки и предназначен для выявления уровня: теоретико-практического владения обучающимися изучаемым математическим аппаратом; успешности овладения исследовательскими методами; личностно-психологической и мотивационной готовности к исследовательской деятельности. Реализация этой методики в целях оперативного регулирования и коррекции процесса освоения математических дисциплин и развития исследовательских способностей обучающихся предполагает использование при организации образовательного процесса: данных комплексной входной диагностики, результатов мониторинга динамики математической подготовки и интеллектуально-личностного развития обучающихся, сведения о самооценке обучающимися их готовности к деятельности исследовательской направленности.

Определены три блока критериев и показателей уровня сформированности у обучающихся компетенций исследовательского характера: деятельностный (владение математическим аппаратом и основными методами исследовательской деятельности; умение самостоятельно осуществлять творческий поиск решения исследовательских,

практико-ориентированных задач; способность к продуктивной совместной деятельности); когнитивный (научный кругозор, знание специфики исследовательской деятельности, способность к поисковой творческой деятельности; способность к самообразованию, культура письменной и устной речи); мотивационный (познавательный интерес, инициатива при реализации учебно-исследовательской деятельности, понимание значения исследовательской деятельности для профессионального становления и стремление к ее успешному освоению, эмоционально-волевые проявления, потребность в личностном самосовершенствовании, ответственность, самооценка).

Выводы

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что построение процесса математической подготовки в соответствии с предложенной моделью создает возможность успешного формирования и развития целостной совокупности компетенций исследовательского характера и, вместе с тем, способствует не только более глубокому освоению математических дисциплин, но и успешному приобщению обучающихся к предстоящей профессиональной деятельности уже на первых годах обучения, что ощутимо интенсифицирует процесс подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Формирование конкурентоспособного специалиста в образовательном процессе вуза: монография / под ред. С.И. Осиповой. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 287 с.
2. Апанасенок А. В., Шульгина Н. П., Боженкова Р. К. Научно-исследовательская работа студентов в современном университете: актуальные вызовы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2016. № 2 (19). С. 123–129.
3. Александров А. Д., Колмогоров А.Н., Лаврентьев М.А. (ред.) Математика, ее содержание, методы и значение: в 3 т. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. Т. 1. 296 с.
4. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики: [пер. с франц.]. М.: МЦНМО, 2001. 128 с.
5. Колмогоров А. Н. Математика – наука и профессия. М.: Наука, 1988. 288 с.
6. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание. М.: Наука: Главная редакция физико-математической литературы, 1980. 144 с.
7. Пойя Д. Математическое открытие. М.: Наука, 1976. 448 с.
8. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
9. Кошелева Е. А. Эвристический подход как средство овладения научно-исследовательской деятельностью курсантами военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Орёл, 2015. 160 с.
10. Скрипкина М.А. Педагогические условия формирования графической компетенции курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08. Орёл, 2011. 278 с.

References

1. Formirovanie konkurentosposobnogo specialista v obrazovatel'nom processe vuza; ed. by Osipova S.I. Krasnoyarsk, Sibirskij federal'nyj universitet Publ., 2011. 287 p. (In Russ.)
2. Apanasenok A. V., Shul'gina N. P., Bozhenkova R. K. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov v sovremennom universitete: aktual'nye vyzovy. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2016, no. 2 (19), pp. 123–129 (In Russ.)
3. Aleksandrov A. D., Kolmogorov A.N., Lavrent'ev M.A. *Matematika, ee sodержanie, metody i znachenie*. Moscow, Izd-vo Akademii nauk SSSR Publ., 1956, vol. 1, 296 p. (In Russ.)
4. Adamar ZH. *Issledovaniya psihologii processa izobreteniya v oblasti matematiki*. Moscow, MCNMO Publ., 2001, 128 p. (In Russ.)
5. Kolmogorov A. N. *Matematika – nauka i professiya*. Moscow, Nauka Publ., 1988, 288 p. (In Russ.)
6. Kudryavcev L. D. *Sovremennaya matematika i ee prepodavanie*. Moscow, Nauka Publ., 1980, 144p. (In Russ.)
7. Pojya D. *Matematicheskoe otkrytie*. Moscow, Nauka Publ., 1976, 448 p. (In Russ.)
8. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moscow, SINTEG Publ., 2007, 668 p. (In Russ.)
9. Kosheleva E. A. Evristicheskij podhod kak sredstvo ovladeniya nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu kursantami voennogo vuza. Diss. kand. ped. nauk. Oryol, 2015, 160 p. (In Russ.)
10. Skripkina M.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya graficheskoy kompetencii kursantov voennogo vuza. Diss. kand. ped. nauk. Oryol, 2011, 278 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Морозова Наталия Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Академия ФСО России
Орёл, Российская Федерация
e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Nataliya N. Morozova, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, FSO Academy of Russia, Orel, Russian Federation
e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Проскурякова Людмила Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО России,
Орёл, Российская Федерация
e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Lyudmila K. Proskouryakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSO Academy of Russia, Orel, Russian Federation
e-mail: natalia_n_morozova@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 81

Особенности реализации метатемы «общая характеристика закономерностей протекания процесса» (на материале текстов учебников и учебных пособий по физическим дисциплинам)**М. В. Силантьева^{1,2}** ✉¹МГУ имени М.В. Ломоносова

ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 51, г. Москва 119991, Российская Федерация

²Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

Каширское шоссе, д. 31, г. Москва 115409, Российская Федерация

✉ e-mail: milena_silantyeva@mail.ru

Резюме

Данная статья представляет собой обобщение результатов анализа текстов учебников и учебных пособий, применяющихся при обучении на русском языке в бакалавриате, специалитете, магистратуре и аспирантуре по направлениям «Ядерная энергетика и теплофизика» и «Ядерная физика и технологии». Анализ был проведён в рамках метатемного подхода, разработанного Д.И. Изаренковым. Метатемный подход помогает систематизировать, классифицировать и провести многосторонний анализ текстов по конкретной специальности. С помощью данного подхода были выявлены десять частотных и актуальных для обучающихся на физических специальностях студентов, магистрантов, аспирантов метатем. В настоящей статье приводится подробное описание результатов анализа особенностей наиболее часто встречающейся в текстах физических дисциплин метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса». Тексты, реализующие данную метатему, обладают схожей логико-смысловой структурой, подходящей для описания большого количества физических тем, таких как: ход экспериментов, принципы работы, функционирование чего-либо, алгоритмы действий. Содержательное пространство текстов, объединённых метатемой «Общая характеристика закономерностей протекания процесса», было разделено на восемь микрополей, три из которых образуют инвариантную структуру текста, т.е. встречаются во всех исследованных текстах. В статье содержится подробная характеристика лингвистических особенностей инвариантных микрополей, проанализированных по четырём параметрам: коммуникативные регистры; средства связи между частями микротекста; актуальная рематическая доминанта в тексте; типовое значение синтаксической модели; – а также охарактеризована их содержательная сторона и описано представление тематического материала по рассматриваемой метатеме в учебном процессе. В заключении приведены замечания по поводу методического потенциала полученных результатов.

Ключевые слова: лингвистический анализ; метатема; метатемный подход; русский язык как иностранный; текст; тексты физических дисциплин; язык специальности.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Силантьев М. В. Особенности реализации метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса» (на материале текстов учебников и учебных пособий по физическим дисциплинам) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 101–112.

Статья поступила в редакцию 31.07.2019

Статья подписана в печать 07.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Силантьев М. В., 2019

The Specific Features of Realization of Meta-Theme Named “The Common Characteristics of Regularities of Process” (on the Material Taken from Textbooks on Physical Disciplines)

M. V. Silantyeva^{1,2} ✉

¹Lomonosov Moscow State University

1 Leninskie gory str., Moscow 119991, Russian Federation

²National Research Nuclear University MEPhI

31 Kashyrskoe highway, Moscow 115409, Russian Federation

✉ e-mail: milena_silantyeva@mail.ru

Abstract

This article is a generalization of the results of analysis of the material taken from textbooks on physical disciplines, used during bachelors', master-students' and Post-Graduate students' studies in Russian language according to the programs “Nuclear energy and thermal physics” and “Nuclear physics and technologies”. The analysis was made according to meta-theme approach, created by D. I. Isarenkov. Meta-theme approach helps systemize, classify and made a multilateral analysis of texts in different specializations. With the help of this approach there were revealed 10 frequently used and relevant for students meta-themes. In this article it is given the information about the specific features of the most frequently used in texts of physical disciplines meta-theme “The common characteristics of regularities of process”. Texts based on this meta-theme have common logical-semantic structure, which is suitable for describing a lot of physical topics, such as experiments, principles of work, functioning of anything, algorithms. The content area of texts, united by the meta-theme “The common characteristics of regularities of process”, was divided into 8 micro-fields, three of which form the invariant structure, meaning they were met in all the analyzed texts. The article contains detailed characteristic of the linguistic features of invariant micro-fields, which were analyzed according to four parameters: communicative registers; linking tools between text parts; actual reme dominant of text; typical meaning of syntactic model. Also there is a description of their content and the presentation of this material in educational process. In the conclusion of the article the author gives some notes about the methodological potentiality of the results.

Keywords: language of specialty; linguistic analysis; meta-theme; meta-theme approach; Russian as foreign language; text; text of physical disciplines.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Silantyeva M. V. The Specific Features of Realization of Meta-Theme Named “The Common Characteristics of Regularities of Process” (on the Material Taken from Textbooks on Physical Disciplines). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 101–112 (In Russ.).

Received 31.07.2019

Accepted 07.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Язык специальности представляет собой неотъемлемую часть учебной программы иностранных бакалавров, специ-

алистов, магистрантов, аспирантов и пр., а также слушателей подготовительного факультета, приехавших в Россию с целью получить (или продолжить) образо-

вание. Вопросы, связанные с методикой преподавания языка специальности, отбором учебных текстов и т.п., являются непреходяще актуальными в лингводидактике. Настоящая статья имеет своей целью описать особенности некоторых фрагментов текстов учебников по физическим дисциплинам, выявленные в результате проведенного метатемного анализа, а также коротко охарактеризовать своеобразие представления данного материала в учебном процессе.

Методы исследования

В настоящем исследовании в качестве основного был выбран метатемный подход, подробно описанный в работах Д.И. Изаренкова. Метатемный анализ позволяет установить общие закономерности композиционного построения в структуре текстов, описать состав инвариантных микрополей, выявить микрополя, встречающиеся вариативно. В ходе анализа были использованы такие термины, как метатема, макрополе, микрополе, инвариантная структура. Под метатемой понимается «совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества аспектов рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов)» [1]. Макрополем является всё содержательное пространство во всех текстах, объединённых данной метатемой. Макрополе делится на микрополя. Под инвариантной структурой понимаются «микрополя, без которых текст данной метатемы не может быть построен» [2], их присутствие в любом проанализированном тексте обязательно. Введение термина «метатема» позволяет, с одной стороны, «теоретически и дидактически адекватно описать основные составляющие текста (характеристики, признаки, части) на всех уровнях организации этой коммуникативной единицы, с другой стороны, достаточно строго отобрать текстовый материал для целей обучения, системно, строго, последовательно организовать его в пределах учебного курса»

[2]. Иными словами, метатемный подход позволяет выявить тексты, построенные по единой модели, имеющие схожую логико-смысловую структуру, что значительно облегчает дальнейший отбор и структуризацию учебного материала в целях преподавания русского языка как иностранного. Необходимо отметить, что подход Д.И. Изаренкова нашёл применение в ряде работ, посвящённых отбору методически актуального материала для различных целей, таких как труды Л. Н. Борисовой [3], В. Т. Маркова [2], М. В. Силантьевой [4, 5] А. Д. Соиниковой [6] и т. п.

Материалами для исследования послужили тексты порядка 50 учебников и учебных пособий, применяющихся при обучении на русском языке в бакалавриате, специалитете, магистратуре, а также аспирантуре по направлениям «Ядерная энергетика и теплофизика» и «Ядерные физика и технологии».

Результаты и обсуждение

Автором статьи был проведён детальный анализ текстов учебников и учебных пособий по физическим дисциплинам с целью выявить фрагменты, имеющие общую логико-смысловую структуру, т.е. реализующие одну и ту же метатему. Данный анализ лежит в основе классификации и систематизации разрозненного материала, применяющегося для освоения физических специальностей в российских вузах (как русско-, так и иноязычными студентами).

Данная оговорка сделана неслучайно: необходимо подчеркнуть, что при формировании профессиональной и предметной компетенций русско- и иноязычные студенты зачастую находятся в одинаковом положении. Так, по нашим наблюдениям, не существует каких-либо специальных пособий, учебников по физическим специальностям, которые бы применялись при обучении иностранных студентов, но не применялись при обучении русскоязычных, и наоборот. Из ска-

занного можно сделать вывод о практическом отсутствии специальной «предметной» литературы для иностранцев и, как следствие, о необходимости освоения новой для них специальности наравне и в одинаковых условиях с русскоязычными студентами. Кроме того, часто имеет место такая ситуация, когда иностранные студенты вынуждены посещать вместе с русскоязычными не только лекции, но и практические занятия, семинары и лабораторные работы из-за отсутствия возможности сформировать отдельную, исключительно «иностранную» группу. Так, после подготовительного факультета иноязычные студенты сразу полностью погружаются в языковую учебную среду, где преподаватели говорят на занятиях в обычном темпе, часто не замедляясь специально для присутствующих на парах иностранцев, где учебники для иностранцев никак не отличаются от учебников для русских. К тому же количество академических часов, посвящённых изучению русского языка, в частности языка специальности, сильно сокращается по сравнению с подготовительным факультетом ввиду объективных причин. Всё это влечёт за собой определённые трудности в освоении новой специальности, а также обуславливает высокую актуальность проблем, связанных с методикой обучения языку специальности.

Как уже было сказано выше, для анализа было отобрано 50 наиболее часто используемых, по нашим наблюдениям, учебников и учебных пособий по различным специальностям, входящим в направления «Ядерная энергетика и теплофизика» и «Ядерная физика и технологии». Далее с помощью метатемного подхода была проведена работа над данным материалом. В ходе данного исследования было выявлено, что в исследуемых текстах находят последовательную реализацию десять метатем: «Общая характеристика объекта», «Общая характеристика закономерностей протекания процесса», «Связи, отношения зависимости

отдельных составляющих объектов», «Качественные и количественные характеристики объекта», «Состав и структура объекта», «Классификация объектов», «Методы исследования объекта», «Утрата объектом своего назначения, функций», «Общая характеристика отдельной фазы процесса», «Функции и назначение объектов».

В процентном соотношении наиболее широко представлены метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса» (порядка 38%), «Общая характеристика объекта» (около 17%), «Состав и структура объекта» (12%), «Качественные и количественные характеристики объекта» (в пределах 10%). Остальные метатемы нашли реализацию в меньшем количестве текстов, а именно: метатемы «Связи, отношения зависимости отдельных составляющих объектов», «Утрата объектом своего назначения, функций», «Классификация объектов» были встречены в 5% текстов и менее; «Методы исследования объекта», «Общая характеристика отдельной фазы процесса», «Функции и назначение объектов» имеют менее 2% реализации в проанализированном материале. Отнесение к какой-либо метатеме порядка 2% текстов на данном этапе исследования затруднено, этот материал требует дальнейшего анализа. С более подробной характеристикой метатем в текстах учебников по физическим дисциплинам можно ознакомиться в работе Силантьевой М.В. [4]

В настоящей статье мы остановимся на подробной характеристике реализации самой часто встречающейся (около 38% проанализированного материала) метатемы – «Общая характеристика закономерностей протекания процесса». Данная метатема часто встречается под другим названием – «Общая характеристика процесса» [2] или «Характеристика процесса» [3]. Однако в результате проведённого анализа материала было принято решение дополнить и расширить название метатемы. Изначально метатема «Об-

щая характеристика процесса» применялась для анализа текстов гуманитарных дисциплин, где тексты, объединенные данной метатемой, сообщают о «процессах и событиях ... фактах общественной жизни...» [7, с. 94]. Применительно к историческим дисциплинам гуманитарного профиля данные тексты содержат описание «походов, войн, внутренних конфликтов, народных восстаний, борьбы народов за независимость и отражение иностранной агрессии и интервенции» [2, с. 115]. Безусловно, при анализе текстов негуманитарной дисциплины (в нашем случае физики), рассматриваемый материал учебников и учебных пособий внёс свои коррективы в формулировку метатемы. Так, в рамках физических дисциплин данная метатема встречается в текстах, содержащих описание химических (в частности, цепных) реакций, работы какого-либо вида реактора или его части, хода какого-либо эксперимента и т.п. Возможно, тот факт, что в проанализированном материале большое количество текстов реализует метатему «Общая характеристика закономерностей протекания процесса», связан с необходимостью детального описания опытов, а также принципов работы различных составляющих ядерного реактора. Ввиду всего вышесказанного было принято решение о корректировке первоначального названия метатемы, так как в физических дисциплинах, в основном, имеет место описание повторяющихся процессов, алгоритмов их реализации в отличие от гуманитарных дисциплин, зачастую описывающих единичный процесс, имевший место в определённый исторический момент (конкретная война, революция и пр.).

Для конкретных учебных текстов разных физических дисциплин характерна схожесть логико-семантической структуры, которая задаётся принадлежностью конкретного текста к раскрываемой метатеме. Общее содержательное пространство текста (иными словами – макрополе) далее целесообразно разделить

на более мелкие части – микрополя. Каждое микрополе находит реализацию в ряде микротекстов. В методических целях в рамках проведённого исследования все микрополя были озаглавлены и перечислены. Ниже приводится полный список нашедших реализации в текстах физических дисциплин микрополей, которые формируют метатему «Общая характеристика закономерностей протекания процесса»:

- описание процесса: хронология (ход) протекания процесса;
- факторы, вызывающие процесс;
- характеристика фаз, стадий, периодов протекания процесса;
- цель осуществляемого процесса;
- планирование хода процесса (идеальное представление процесса);
- факторы, способствующие достижению результата или вызывающие отклонение от идеального развития процесса или подавление процесса;
- результат процесса;
- качественно-количественные изменения объекта.

Не все из этих восьми микрополей находят отражение в каждом тексте, представляющем данную метатему. Среди них можно выделить три инвариантных микрополя, т.е. таких микрополей, которые встречаются во всех текстах метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса». Это микрополя «Описание процесса: хронология (ход) протекания процесса», «Планирование хода процесса (идеальное представление процесса)» и «Результат процесса». Для сравнения: в текстах дисциплин гуманитарного профиля инвариантными являются только два микрополя: «Описание процесса: хронология (ход) протекания процесса» и «Результат процесса» [2]. Предполагаем, что разница продиктована спецификой физических дисциплин. Так, тексты, описывающие эксперименты, обычно раскрывают ход не одного конкретного эксперимента, проведённого в одно конкретное время, а

любого аналогичного эксперимента, соответствующего заданным параметрам; описание принципов работы реактора включают в себе алгоритм работы реактора не в конкретный день или не в конкретном городе, а отвлечённо от внешних факторов времени и места. Авторы учебников по физике обычно представляют процесс в его идеальной реализации, описывают то, что должно произойти при обычных, не отклоняющихся от нормы условиях. Если же перед нами описание процесса, отклоняющегося от нормы (например, авария или сбой системы), то этот текст будет отнесён к другой метатеме (а именно метатеме «Утрата объектом своего назначения, функций»). Представляется крайне важным выделить инвариантную структуру в каждой метатеме, так как пониманию и порождению микротекстов, её реализующих, следует учить студентов в первую очередь.

Как уже было отмечено, в рассматриваемой метатеме три микрополя являются инвариантными, встречающимися во всех текстах. Остальные пять микрополей называются вариативными, поскольку их присутствие варьируется в зависимости от конечной цели автора. Порядок реализации микрополей в макрополе текста может быть различным.

Далее в рамках проведённого анализа все микротексты, сгруппированные по микрополям, были проанализированы по четырём параметрам: коммуникативные регистры; средства связи между частями микротекста; актуальная рематическая доминанта в тексте; типовое значение синтаксической модели. Коротко охарактеризуем данные параметры.

Теория коммуникативных регистров была разработана Г.А. Золотовой [8, 9]. Согласно этой теории текст представляет собой сочетание композиционных блоков разных коммуникативных типов речи (иначе – регистров) [9]. В ходе анализа мы опирались, используя термин М.В. Всеволодовой, на «сетку», в которой соотносится семантический тип текста и регистры речи [10, с. 340]. Так, су-

ществуют информативно-описательный, репродуктивно-повествовательный, репродуктивно-описательный и т.п. регистры. Несмотря на то, что регистры, безусловно, содержатся в любом тексте, полностью описать текст как комбинацию регистров пока не удалось. Регистровый подход используется при анализе конкретных микротекстов, чтобы выявить особенности реализации микрополей в макрополе текстов конкретной тематики (в нашем случае – текстов по физическим дисциплинам).

Кроме того, Г.А. Золотова, заметив, что предложения в тексте связаны не только «по горизонтали», но и «по вертикали», то есть не только последовательно, но также и параллельно, [9] ввела термин «актуальная рематическая доминанта» (устойчивое выражение ремы в определённом типе текстов). После определения типа рематической доминанты стало возможным проследить связь в тексте не только между предложениями, непосредственно граничащими друг с другом, но и между предложениями, не стоящими рядом, но тесно связанными по смыслу. Два основных типа актуальной рематической доминанты, которыми мы оперировали в нашем исследовании, это качественная актуальная рематическая доминанта с параллельным соподчинением и акциональная актуальная рематическая доминанта с последовательным подчинением.

К средствам связи между частями микротекста относятся союзы и союзные слова, местоимения (выполняющие как анафорическую, так и катафорическую функции), порядок слов, лексический повтор, эллипс и пр.

Наконец, все микротексты были проанализированы с точки зрения их синтаксических особенностей, а именно наиболее частотных синтаксических моделей и типовых значений, ими реализуемых.

Ниже приводится таблица, отражающая результаты анализа микротекстов, представляющих три инвариантных микрополя (таб.1).

Таблица 1

Основные результаты лингвистического анализа инвариантных микрополей метатемы
«Общая характеристика закономерностей протекания процесса»

Микрополе \ параметр	Коммуникативный регистр	Средства связи между частями микротекста	Актуальная рематическая доминанта	Типовое значение синтаксической модели
«Описание процесса: хронология (ход) протекания процесса»	Информативно-описательный, информативно-повествовательный	Союзы и союзные слова, местоимения, лексический повтор	Акциональная актуальная рематическая доминанта с последовательным подчинением	Типовое значение – «Акциональное действие субъекта». Модель N1Vf. Типовое значение – «Субъект и приписываемый ему признак». Модель N1CopfAdj1\5. Типовое значение – «Каузация». Модели N1VfN4, N1Vf-сяN5
«Планирование хода процесса (идеальное представление процесса)»	Информативно-описательный	Союзы и союзные слова, местоимения, лексический повтор, порядок слов	Акциональная актуальная рематическая доминанта с последовательным подчинением	Типовое значение – «Акциональное действие субъекта». Модель N1Vf. Типовое значение – «Субъект и приписываемый ему признак». Модель N1CopfAdj1\5. Типовое значение – «Каузация». Модели N1VfN4, N1Vf-сяN5
«Результат процесса»	Информативно-описательный	Союзы и союзные слова, местоимения, лексический повтор	Акциональная актуальная рематическая доминанта с последовательным подчинением, качественная рематическая доминанта с параллельным соподчинением	Типовое значение – «Акциональное действие субъекта». Модель N1Vf. Типовое значение – «Субъект и приписываемый ему признак». Модель N1CopfAdj1\5

Как можно видеть из таблицы 1, характеристики трёх инвариантных микрополей во многом схожи. С точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного, данные этой таблицы могут быть полезны при отборе учебного материала, а также при расстановке акцентов в подаче того или иного грамматического материала. К примеру, при прохождении одного из концентров темы «Союзы и союзные слова» можно использовать микротексты, реализующие инвариантные поля метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса».

Ещё одним из возможных путей применения результатов метатемного анализа текстов учебников и учебных пособий, применяемых при обучении иностранцев на физических специальностях, в практике преподавания русского языка как иностранного является возможность создания на их основе микросистемы упражнений и заданий, направленных на формирование коммуникативных навыков и умений в рамках комбинированных речевых актов.

Комбинированные речевые акты представляют собой сочетание двух видов речевой деятельности (рецептивного и продуктивного) в рамках одного речевого акта, осуществляющегося на основе восприятия опорного материала-источника. Для студентов-физиков наиболее актуальными при обучении профессиональному общению, на наш взгляд, являются такие типы комбинированных речевых актов, как слушание – письмо, чтение – письмо, чтение – говорение. Рассмотрим в качестве примера комбинированный речевой акт чтение – говорение. При анализе данного типа речевых актов следует учитывать, с одной стороны, вид чтения, выступающего начальной (исходной) фазой речевого акта, а также вид и форму речевой продукции (т.е. говорения) в финальной фазе речевого акта, с другой стороны. Так, вид чтения, представляющийся нам наиболее эффективным при

работе с заявленным контингентом, – это изучающее и ознакомительное. Учитывая специфику коммуникативной организации текстов, реализующих метатему «Общая характеристика закономерностей протекания процесса», можно сказать, что по большей части они принадлежат к текстам информативно-констатирующего характера (в терминологии Д.И. Изаренкова). Следовательно, невысока вероятность возникновения в группе студентов-физиков дискуссии или полемической беседы, например, по теме «Описание основных закономерностей хода цепной реакции». Однако организовать тематическую беседу по данной теме преподавателю-русисту будет нетрудно, так как данный жанр диалогического общения обычно базируется на текстах информативно-констатирующего типа.

Обучение монологу с опорой на прочитанный текст также возможно. Основываясь на классификации монологов Д.И. Изаренкова, дополненной и расширенной в работе В.Т. Маркова, в которой исследователь выделяет 9 типов [2, с. 57], различных по форме функционирования и этапам обучения, следует отметить, что при обучении студентов-физиков, уже окончивших подготовительный факультет, профессиональному общению на основе текстов, реализующих метатему «Общая характеристика закономерностей протекания процесса», не все типы монологов одинаково актуальны. Наиболее целесообразным представляется обучение монологу-сообщению, (кратко) передающему содержание текста, подготовленному (или неподготовленному) заранее, имеющему фиксированную форму, с предварительной установкой на воспроизведение или без неё, без изложения точки зрения говорящего (в классификации Д.И. Изаренкова это монологи-сообщения типов 4, 5, 6, 7).

В рамках настоящей статьи остановимся более подробно на микросистеме упражнений и заданий, применяемых в конечной фазе комбинированных рече-

вых актов чтение – говорение, то есть при обучении продукции (а именно монологическому высказыванию – монологу-сообщению типа 4, подготовленному заранее, кратко передающему содержание прочитанного текста, имеющего фиксированную форму, с установкой на воспроизведение) на основе полученной информации. Студенту необходимо помочь последовательно сформировать следующие речевые умения:

- Умение понимать содержание отдельных предложений.
- Умение понимать содержание связного текста.

- Умение запоминать содержание связного текста.

- Умение вычленять подтемы, разбивать текст на смысловые части.

- Умение воспроизводить содержание связного текста на основе смысловых опор.

- Умение передать содержание текста, учитывая практическую направленность текста.

Далее приведём некоторые возможные формулировки заданий для формирования каждого умения (таб. 2).

Таблица 2

Возможные формулировки заданий, направленных на формирование умений, необходимых для создания монолога-сообщения типа 4

Умения	Возможные формулировки заданий
1. Умение понимать содержание отдельных предложений	Прочитайте выделенные предложения. Передайте их содержание с помощью синонимичной грамматической конструкции. Прочитайте текст. В каждом предложении выделите информацию, которая является новой по сравнению с предыдущей частью текста
2. Умение понимать содержание связного текста	Прочитайте текст. Сформулируйте его основную идею. Прочитайте текст. По ходу чтения отметьте предложения или их части, являющиеся ответами на заданные вопросы
3. Умение запоминать содержание (предложения) связного текста	Прочитайте предложение, повторите его про себя (или вслух). Прочитайте начальные части предложений из текста. Попробуйте вспомнить их окончание
4. Умение вычленять подтемы, разбивать текст на смысловые части	Составьте план текста (номинативный, вопросный, тезисный и пр.). Повторите вслух части текста, соответствующие каждому пункту плана
5. Умение воспроизводить содержание связного текста на основе смысловых опор	Прочитайте текст. Выпишите опорные слова к каждому пункту плана. (задание выполняется после составления плана) Воспроизведите текст по данным опорным словам (опорным конструкциям)
6. Умение передать содержание текста, учитывая практическую направленность текста	Перескажите текст, используя план (и/или опорные слова). Передайте содержание текста, пользуясь планом (и/или опорными словами)

Отдельно стоит также остановиться на представлении тематического материала по рассматриваемой метатеме в учебном процессе. Естественные учебные тексты в рамках физических дисциплин отличаются схожестью логико-семантической структуры, заданной метатемой, в данном случае – метатемой «Общая характеристика закономерностей протекания процесса». Так, учебные тексты, применяемые на занятиях по языку специальности, могут строиться на следующем тематическом материале:

- Основные принципы работы активной зоны.
- Описание основных закономерностей хода цепной реакции.
- Основные физические процессы в реакторах ВВЭР.
- Оптимизация топливного цикла и выбор оптимального состава тепловыделяющей сборки
- Выгорание топлива, отравление и воспроизводство топлива при выгорании и т.п.

Дальнейшее освоение лингводидактического потенциала данных лингвистического анализа микрополей требует отдельного обсуждения, данный вопрос будет подробно освещён в будущих публикациях.

Таким образом, при подготовке к занятиям по языку специальности преподавателю следует отобрать тексты тематики, являющейся наиболее актуальной именно для той специальности, в процессе получения которой находится его группа.

Выводы

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Обучение языку специальности, являющемуся важнейшей составляющей

учебной программы иноязычных студентов, магистрантов, аспирантов, требует непрерывного анализа языкового материала, аутентичных текстов, с которыми учащиеся сталкиваются во время учёбы. Метатемный подход помогает систематизировать, классифицировать и провести многосторонний анализ особенностей текстов учебников и учебных пособий по конкретной специальности.

2. Метатемный анализ помог выявить наиболее частотные и актуальные для обучающихся на физических специальностях студентов метатемы. В настоящее время в исследуемом текстовом материале выявлено 10 метатем, четыре из которых значительно преобладают в процентном соотношении.

3. Наиболее часто были встречены реализации метатемы «Общая характеристика закономерностей протекания процесса» (порядка 38%). Логико-смысловая структура текстов, раскрывающих данную метатему, подходит для описания большого количества физических тем, посвящённых различным принципам работы, функционирования, алгоритмам действия, описанию экспериментов.

4. Результаты анализа по заданным параметрам трёх микрополей, образующих инвариантную структуру, говорят о схожести их лингвистических характеристик. Данный факт может быть полезен при дальнейшем создании системы упражнений и заданий, основанной на изучаемом материале.

5. На данном этапе исследования можно говорить о возможности создания на основе проанализированных текстов микросистемы упражнений, направленной на формирование и совершенствование навыков и умений в развитии видов речевой деятельности в рамках комбинированных речевых актов слушание –

письмо, чтение – письмо, чтение – говорение.

В заключение хотелось бы ещё раз отметить важность работы с аутентичными текстами учебников и учебных пособий, по которым проходит обучение группы, для преподавателя русского язы-

ка как иностранного, а также продуктивность применения метатемного подхода, который позволяет отобрать наиболее актуальные для учащихся материалы, провести их систематизацию, помогая сформировать и усовершенствовать содержание текстотеки.

Список литературы

1. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Рус. яз. за рубежом. 1995. № 3. С. 20–27.
2. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода). М., 2003.
3. Борисова Л.Н. Метатемный подход к описанию и систематизации специальных текстов в учебных целях // Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / НИУ БелГУ; отв. ред. Т.В. Самосенкова, Л.Г. Петрова. Белгород, 2012. С. 30–35.
4. Силантьева М. В. Метатемный подход как основа отбора и анализа учебных текстов в целях преподавания русского языка как иностранного (на материале текстов учебников по физическим дисциплинам) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. 2019. № 5 (138). С. 44–48.
5. Силантьева М.В. Состояние проблемы преподавания русского языка как иностранного учащимся научно-технического профиля // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2017. № 9(75). Ч. 2. С. 202–204.
6. Сойникова А.Д. Реализация метатемного подхода в обучении студентов-нефилологов аудированию учебного специального текста (предвузовское обучение, медико-биологический профиль) // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 3. С. 110–113.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983.
8. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982.
9. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса. М.: Наука, 1973.
10. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. М.: Изд-во МГУ, 2000.

References

1. Izarenkov D.I. Lingvometodicheskaya interpretaciya uchebnogo teksta. *Rus. yaz. za rubezhom*, 1995, no. 3, pp. 20–27 (In Russ.)
2. Markov V.T. *Metodicheskaya koncepciya obucheniya obshcheniyu inostrannyh studentov gumanitarnogo profilya (na baze integrativno-kognitivnogo podhoda)*. Moscow, 2003 (In Russ.)
3. Borisova L.N. *Metatemnyj podhod k opisaniyu i sistematizacii special'nyh tekstov v uchebnyh celyah. Yazyk professional'nogo obshcheniya i lingvisticheskie issledovaniya. Sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. seminara*. Belgorod, 2012, pp. 30–35 (In Russ.)

4. Silant'eva M. V. Metatemnyj podhod kak osnova otbora i analiza uchebnyh tekstov v celyah prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (na materiale tekstov uchebnikov po fizicheskim disciplinam). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogicheskie nauki*, 2019, no. 5 (138), pp. 44–48 (In Russ.)
5. Silant'eva M.V. Sostoyanie problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo uchashchimsya nauchno-tehnicheskogo profilya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2017, no. 9(75), pt. 2, pp. 202–204 (In Russ.)
6. Sojnikova A.D. Realizaciya metatemnogo podhoda v obuchenii studentov-nefilologov audirovaniyu uchebnogo special'nogo teksta (predvuzovskoe obuchenie, mediko-biologicheskij profil'). *Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*, 2009, no. 3, pp. 110–113 (In Russ.)
7. Motina E.I. *Yazyk i special'nost': lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov*. Moscow, 1983 (In Russ.)
8. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moscow, Nauka Publ., 1982 (In Russ.)
9. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa*. Moscow, Nauka Publ., 1973 (In Russ.)
10. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment prikladnoj (pedagogicheskoy) modeli yazyka*. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 2000 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Силантьева Милена Владимировна, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова; старший преподаватель, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Российская Федерация
e-mail: milena_silantyeva@mail.ru

Milena V. Silantyeva, Post-Graduate Student, Lomonosov Moscow State University; Senior Lecturer, National Research Nuclear University MEPHI, Moscow, Russian Federation
e-mail: milena_silantyeva@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.147.091.33

Организация и содержание внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов первого года обучения в процессе освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык»**Л. В. Левина¹ ✉, А. И. Левин²**

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

²Курская академия государственной и муниципальной службы,
ул. Станционная, 9, г. Курск 305044, Российская Федерация

✉ e-mail ludm.lewina@yandex.ru

Резюме

В статье обобщается опыт организационной деятельности в ходе обучения аспирантов профессиональному иностранному языку. Предметом исследования выступает организация самостоятельной работы аспирантов. При этом под самостоятельной работой авторы понимают специфическую форму учебной внеаудиторной работы без присутствия преподавателя иностранных языков. Определяются основные принципы организации самостоятельной работы, к которым авторы относят системность, непрерывность, научность, практикоориентированность, возрастающая сложность. Среди дидактических задач изучаемой деятельности выделяются формирование навыков самостоятельной работы, мышления и способности к самоорганизации. В работе освещаются условия организации самостоятельной работы в аспирантуре, позволяющие повысить ее эффективность. Целью организации самостоятельной работы выступает развитие профессионально-ориентированной иноязычной компетенции аспирантов. Эта комплексная педагогическая задача включает лингвистический и дидактический компоненты. Решение задачи происходит через совокупность приемов, среди которых первостепенное значение авторами отводится работе с научными первоисточниками, подготовке к выступлениям на научных мероприятиях, написанию научных работ или их частей на иностранных языках. Важная роль в процессе самостоятельной работы аспирантов отводится преподавателю. Преподаватель иностранных языков ставит задачи перед группой, организует процесс освоения текстов научного характера, контролирует процесс подготовки. В самостоятельной работе аспирантов выделяются несколько этапов работы, каждый из которых, в свою очередь, делится на подэтапы. Среди рассматриваемых методов самостоятельной работы важное место отводится реферированию научных текстов, написанию на иностранном языке аннотаций к научным статьям. Авторы статьи дают ряд рекомендаций по составлению аннотаций на английском языке, а также использованию для их создания средств машинного перевода. В выводах к статье даются рекомендации по организации междисциплинарного взаимодействия в ходе самостоятельной работы аспирантов по иностранным языкам.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык; аспиранты; языковая подготовка; самостоятельная работа; внеаудиторная работа; педагогика высшей школы.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Левина Л. В., Левин А. И. Организация и содержание внеаудиторной самостоятельной работы аспирантов первого года обучения в процессе освоения дисциплины «Профессиональный иностранный язык» // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 113–123.

Статья поступила в редакцию 06.09.2019

Статья подписана в печать 30.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Левина Л. В., Левин А. И., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 113–123

Organization and Content of Independent Work of First year Postgraduate Students Regarding "Professional Foreign Language" Mastery

L. V. Levina¹ ✉, A. I. Levin²

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

²Kursk Academy of State and Municipal Service
9 Stantsionnaya str., Kursk 305044, Russian Federation

✉ e-mail: ludm.lewina@yandex.ru)

Abstract

The article summarizes the experience of organizational activities concerning teaching Professional Foreign Language for postgraduate students. The subject of the study is the organization of independent work of postgraduate students. At the same time, the authors understand independent work as a specific form of autonomous educational work without the presence of a foreign language teacher. The article defines the basic principles of independent work organization, including consistency, continuity, scientific and practical orientation, increasing complexity. The didactic tasks of this educational activity comprise formation of skills of independent activity, thinking and the ability of self-organization. The paper highlights the conditions of the organization of independent work in postgraduate school, allowing increasing its efficiency. The purpose of independent work organization is the development of professionally-oriented foreign language competence of postgraduate students. This complex pedagogical task includes linguistic and didactic components. The solution of the problem occurs through a set of techniques. It should be noted that the primary importance is given to work with scientific authentic sources, preparation of reports at scientific conferences, writing scientific papers or parts of them in foreign languages. An important role in the process of independent work of postgraduate students is assigned to the teacher. The teacher of foreign languages sets tasks for the group, organizes the process of mastering the work with scientific texts and controls the process of preparation. As far as the independent work of postgraduate students is concerned there are several stages of work, each of which, in turn, is divided into sub-stages. Among the considered methods of independent work, an important place is given to abstracting of scientific texts and academic writing. The authors of the article give a number of recommendations on the preparation of annotations in English, the use of machine translation tools for their creation. In the conclusion they give recommendations on the organization of interdisciplinary interaction dealing with the independent work of postgraduate students mastering foreign languages and Professional Foreign Language in particular.

Keywords: Professional Foreign Language; postgraduate students; language training; independent work; pedagogy of higher school.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Levina L. V., Levin A. I. Organization and Content of Independent Work of First Year Postgraduate Students Regarding "Professional Foreign Language" Master. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 113–123 (In Russ.).

Received 06.09.2019

Accepted 30.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Языковая подготовка аспирантов при использовании компетентностного подхода невозможна без активной само-

стоятельной работы обучающихся. С одной стороны, это связано со спецификой языковых компетенций, которыми должен овладеть будущий выпускник треть-

ей ступени высшего образования, и, с другой стороны, определяющей ролью самостоятельной работы в подготовке аспиранта. Так, в Юго-Западном государственном университете в курсе «Иностранный язык» в рабочем плане предусмотрено 54 часа аудиторных занятий, 90 часов самостоятельной работы и 36 часов на подготовку к экзамену, в курсе «Профессиональный иностранный язык» запланированы 18 часов аудиторной работы и 54 часа самостоятельной. В этих условиях организация процесса самостоятельной работы аспирантов и контроля такой деятельности приобретает особую значимость.

В рамках нашего исследования под самостоятельной работой мы будем понимать разновидность учебной работы, специфическую форму усвоения знаний. Такая учебная работа требует «развитой самостоятельности в структуре личности» [1]. Самостоятельная работа аспирантов представляет собой единство образовательной методики, формы организации познания учебного материала и вида учебной деятельности. В узком понимании термина, достаточном для нашего предмета, мы сводим самостоятельную работу большей частью к внеаудиторной работе, без непосредственного присутствия преподавателя иностранных языков. Его роль заключается в организации процесса, включая разработку заданий и критериев оценивания результатов; периодическом консультировании в ходе аудиторных занятий и на предусмотренных рабочим учебным планом индивидуальных консультациях; контрольно-итоговым мероприятиям.

Тем не менее, самостоятельная работа аспирантов исходит из принципов системности и непрерывности. В условиях, когда число часов, отведенных на самостоятельную работу при изучении иностранных языков в аспирантуре, зачастую значительно превосходит количество часов, отведенных на аудиторные занятия, ее нельзя пускать на самотек. Это тем бо-

лее важно, что в результате планомерной работы в данном направлении происходит формирование компетентности будущего специалиста, и всей его личности в целом. Е.В. Прелова и О.Н. Ясаревская выделяют такие дидактические задачи внеаудиторной работы, как формирование навыков самостоятельной деятельности, самостоятельности мышления, способности к самоорганизации, регулярной работы по профилю своей научной деятельности [2, с. 137]. Кроме указанных принципов системности и непрерывности выделим также и принципы научности, практико-ориентированности, возрастающей сложности в соответствии со степенью образования.

Результаты и обсуждение

Выделим основные условия организации самостоятельной работы в аспирантуре: превалирование внеаудиторной работы над аудиторной, учет современного уровня развития информационно-коммуникационных технологий, необходимость перманентной актуализации учебного материала и дидактических приемов, наличие конкретных рекомендаций для самостоятельной работы студентов [3, с. 186]. Соблюдение указанных условий позволяет проводить внеаудиторную работу наиболее эффективно.

Эффективность самостоятельной работы при изучении иностранных языков определяется рядом обстоятельств. Среди них главенствующее место занимают организация процесса самостоятельной работы, содержательная составляющая системы заданий и контрольных материалов, комплексность применяемых методов и приемов деятельности, мотивация аспирантов к активной самостоятельной работе. Значительное влияние на повышение эффективности оказывает оснащенность образовательного процесса: наличие актуальных рабочих программ и учебно-методических материалов, наборов контрольно-измерительных материалов, доступность современных учебников

(включая интерактивные и электронные издания), достаточность технических средств обучения и их соответствие современному уровню развития преподавания иностранных языков. Во многих вузах обучающимся уже доступны не только лингафонное, компьютерное оборудование, но и полноценная электронно-образовательная среда, позволяющая при правильном ее применении организовать все этапы самостоятельной работы – от планирования до контроля и учета.

Развитие профессионально-ориентированной иноязычной компетенции аспирантов представляет собой комплексную педагогическую задачу. Ее решение включает в себя лингвистический и дидактический компонент. Лингвистический аспект предполагает формирование у аспирантов системного понимания изучаемого иностранного языка не только с точки зрения общеупотребительной, но и узкопрофессиональной лексики. Освоение специальных знаний в области научных исследований аспирантов в полном объеме возможно лишь при условии творческого сотрудничества всех сторон учебного процесса – аспиранта, преподавателя иностранных языков и научного руководителя. В этом случае можно говорить о своеобразном варианте тандем-метода обучения иностранным языкам. По мнению О.О. Амерхановой основными условиями успешного сотрудничества преподавателя специальных дисциплин и преподавателя иностранных языков в тандем-процессе выступают: алгоритмизация деятельности, разделение сфер сотрудничества, подготовка специалиста по иностранным языкам в специальной лексике в научной области аспиранта, уровень знаний иностранного языка преподавателем специальных дисциплин на уровне не ниже В1-В2 [4, с. 123].

Дидактический компонент включает в себя обучение аспирантов стратегиям коммуникативного взаимодействия в язы-

ковой среде, в качестве которой для будущего выпускника выступает международное научное сообщество. Общение в нем (как устное, так и письменное) происходит в настоящее время по большей части на английском языке. Соответственно, образовательная задача на третьем этапе высшего образования состоит в «обучении специальным речевым моделям» [5, с. 393], в данном случае направленным на становление научно-педагогического работника, обладающего достаточным уровнем языковых компетенций.

Самостоятельная работа включает в себя несколько групп приемов. Н.В. Демьяненко и др. на основе анализа ряда подходов в отечественной педагогике определяют ее как совокупность мотивационно-стимулирующих и обучающих действий [6, с. 273]. Применение указанных приемов позволяет активизировать аспирантов в самостоятельной деятельности, сформировать стремление к выполнению заданий. Достижение такого состояния учебной деятельности возможно лишь при создании системы творчества и поиска в индивидуальной работе с аспирантами. Творческие задания, получаемые обучаемыми, в свою очередь должны быть направлены, с одной стороны, на выявление уровня развития, адекватного третьей ступени высшего образования, и, с другой стороны, на расширение диапазона знаний обучающегося.

Системный подход к самостоятельной работе аспирантов решает не только проблему творческой активности аспирантов и позволяет реализовать принцип непрерывности языкового образования, но и позволяет мотивировать аспирантов к получению новых знаний, значимых для их профессионального развития. Важную роль в повышении мотивации аспирантов к продолжению многоступенчатой непрерывной иноязычной подготовки играет создание стимулирующей среды. У аспиранта необходимо формировать осознанное представление о том, что современный специалист высшей

квалификации не может обойтись без глубокого знания иностранных языков. Освоение языковых компетенций позволяет аспиранту быть в курсе актуальных научных исследований за рубежом, логики и методики научного познания в своей области, делиться собственными достижениями с мировым научным сообществом. Способности аспирантов к научно-исследовательской работе формируются при решении следующих задач: поиск значимых для области исследования аутентичных текстов, работа со специальными справочниками и словарями, обучение переводу, компрессия текстов, реферирование и аннотирование, подготовка устных докладов и сообщений, общение в международной профессиональной среде [7, с. 394].

Соответственно, самостоятельная работа аспирантов по иностранным языкам может включать в себя следующие приемы: работа с первоисточниками в рамках подготовки к итоговой форме контроля, подготовка к различного рода конференциям и выступлениям (включая международные), подготовка итоговых и реферативных материалов на иностранных языках (в первую очередь на английском), написание всей работы или отдельных ее частей на иностранном языке, выполнение отдельных задач научного руководителя или преподавателя (перевод аутентичных текстов в интересах научного исследования). Для выполнения как этих, так и других работ аспиранту приходится использовать ряд поисковых и исследовательских методов, позволяющих в итоге развивать основные исследовательские компетенции.

Практика показывает, что в последнее время источниковая база самостоятельной работы по иностранному языку несколько изменилась. Еще несколько лет назад основной массив иноязычных источников представлял собой печатные материалы (книги и периодические издания), и как результат, у аспирантов возникла проблема доступности, разнооб-

разия и актуальности иноязычных источников. Сегодня, из-за лавинообразного развития информационно-коммуникационных технологий более доступными стали обучающие и развивающие программы, информационные базы данных, электронные книги и иные виды изданий. Многие периодические издания перестали выходить в печатном виде и перенесли свою деятельность в сеть «Интернет». Нам видится, что необходимо использовать создавшуюся ситуацию для расширения способов доступа обучающихся к источникам на иностранных языках.

Тем не менее, задача обучения аспирантов чтению на иностранных языках продолжает оставаться актуальной. Чтение, на наш взгляд, является одним из важнейших видов деятельности аспиранта, и выступает как «самостоятельный вид речевой деятельности» [8]. Внеаудиторное самостоятельное чтение профессиональной литературы на иностранных языках выступает необходимым условием подготовки аспиранта. Освоение навыка чтения статей в области научных интересов обучающегося позволяет сформировать навыки научного поиска и общения на профессиональные темы.

Уже на первых занятиях по иностранному языку преподаватель ставит перед группой задачи по самостоятельной работе с текстами научного характера. В течение первого семестра требуется в режиме индивидуальных консультаций помочь аспирантам в отборе литературы научного и справочного характера. Желательно проводить такую работу в тесном контакте с выпускающей кафедрой и не превращать ее в «проходную деятельность». Научная информация, полученная в ходе чтения иноязычной научной литературы, должна представлять собой интерес для будущих исследований.

Результатирующей работой по чтению аутентичных статей выступает реферирование материала в области научных интересов аспиранта. Этот этап представляется одним из наиболее сложных для обу-

чающихся. Реферирование, как метод, органично соединяет в себе процессы анализа исходного материала и синтеза в виде сжатого изложения материала. Аспирант в ходе самостоятельной работы по реферированию научных статей должен последовательно осуществить ряд действий. В первую очередь, это отбор актуальных текстов в предметной области своих научных исследований. Это позволит обучающемуся не только подготовиться к итоговой форме контроля, но и в значительной степени обогатить свою выпускную квалификационную работу. На втором этапе формулируются основные положения будущего реферата с учетом требований тематики, логики изложения материала, связности и последовательности, стиля текста. Указанные позиции в целом соответствуют требованиям компетенции дискурса [9, с. 122]. Второй этап, в свою очередь, можно разделить на ряд операций: выделение ключевых для понимания блоков текста, перефраз, обобщение частей текста и передача их на иностранном языке, результирующее изложение.

К реферату в курсе иностранных языков предъявляются требования новизны, адекватности реферата источнику, концептуального соответствия, оптимального соотношения информативности и объема. Роль преподавателя иностранных языков заключается в выработке у обучающихся навыков осмысленной компрессии текста с соблюдением его структуры. В ходе реферирования аспирант реализует функции поиска, коммуникации и оценки научной информации. В реферате структурно выделяют три основных части: заглавную, содержательную и справочную. В заглавной части автор реферата сообщает основные сведения о реферируемом источнике – наименование аутентичной статьи, ее авторство, выходные данные, включая место и время выхода. Содержательная часть кратко, сжато, с соблюдением требований структуры и достоверности сообщает со-

держание первоисточника. В справочной части содержится описание дополняющих элементов исходной работы (это могут быть сведения о дополнительной литературе, иллюстрациях и т.д.). Успешность реферирования напрямую зависит от умения аспиранта владеть профессиональной лексикой, набором клише изучаемого языка, навыками работы с текстами.

При реферировании аспирант получает возможность развития языковой компетенции, навыки работы с профессионально-ориентированным текстом. Некоторые исследователи полагают, что научение реферированию должно превалировать при обучении аспирантов над остальными видами работ, так как именно в данном дидактическом приеме роль самостоятельной работы главенствует [10]. Наиболее плодотворным видится осуществление реферативного перевода как метода обучения при налаженных связях между преподавателями иностранных языков и научными руководителями аспирантов, что позволяет увеличить эффективность использования иноязычных текстов научного характера в научной работе.

Одной из успешных методик, предлагаемых для самостоятельной работы аспирантов, является составление англоязычных вариантов аннотаций к научным статьям. Для успешного завершения обучения на третьей ступени высшего образования обучающему требуется написать несколько статей, в том числе в изданиях, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией. С точки зрения И.Д. Золотаревой, указанная работа может состоять из следующих этапов: ознакомление с видами аннотаций на английском языке и усвоение схемы построения англоязычных аннотаций к различного вида научным статьям [11, с. 80]. Работа проводится в самостоятельном режиме индивидуально каждым аспирантом, и затем корректируется в ходе консультаций с преподавателем языка.

На первом этапе обучающиеся получают представление об информационных, структурированных и описательных аннотациях. Информационная или справочная аннотация пишется для привлечения интереса к статье. В ней, как правило, присутствует упоминание об области научного исследования, актуальности работы, кратко излагается сущность исследования, а также может быть добавлена информация о том, какой аудитории будут интересны результаты работы авторов. Структурированная аннотация включает в себя некие обязательные элементы, например отражающие хронологическую последовательность проведения исследования: обоснование проблемы, цель написания статьи, применяемые методы, основные результаты и заключение. Описательная аннотация в концентрированной форме знакомит потенциального читателя с сущностью работы, основными выводами или главным положением работы.

На втором этапе аспиранты знакомятся с образцами удачных аннотаций, в том числе по направлению своих исследований. У аспирантов на этом этапе формируется понимание важности аннотирования. Как правило, первичный отбор работ на конференции и в рецензируемые журналы происходит на основе анализа аннотаций. Под руководством преподавателя иностранного языка формируется умение в краткой и доступной форме на изучаемом иностранном языке изложить цель написания работы, описать методы исследования и в двух или трех предложениях описываются результаты (включая возможную научную новизну). Затем аспиранту предоставляется возможность самостоятельного написания аннотации для своей статьи.

При написании аннотации на английском языке рекомендуется придерживаться следующих правил [12]:

1) обращать внимание на требования журналов к объему аннотации (иногда он

определяется в количестве слов, реже в количестве предложений или строк);

2) по большей части аннотации пишутся в настоящем времени (Present Simple, Present Perfect), реже в прошедшем времени (Past Simple);

3) необходимо придерживаться принятой в данном журнале структуры аннотации;

4) следует избегать изложения конкретных результатов, описаний, данных и т.д.;

5) не желательно в аннотации целиком повторять текст статьи или ее частей, название работы;

6) аннотация не должна содержать сведений, которые отсутствуют в работе.

7) аннотация должна отвечать требованиям доступности и понятности языка для специалиста в данной научной области.

Для выполнения требований последнего пункта рекомендуется использовать наборы готовых фраз на английском языке.

Можно рекомендовать применение таких выражений (key-patterns), используемых в аннотациях на английском и русском языках, как [13]:

1. The present article (paper, book, etc.) deals with... – Эта статья (работа, книга и т.д.) касается...

2. As the title implies the article describes... – Согласно названию, в статье описывается...

3. It is specially noted... – Особенно отмечается и так далее.

Цель написания работы может быть передана следующими устойчивыми выражениями:

1. The object (purpose) of this paper is to present (to discuss, to describe, to show, to develop, to give)...

2. The paper (article) puts forward the idea (attempts to determine)...

Вопросы, обсуждаемые в статье, можно перевести следующим образом:

1. The paper (article) discusses some problems relating to (deals with some as-

pects of, considers the problem of, presents the basic theory, provides information on, reviews the basic principles of).

2. The paper (article) is concerned with (is devoted to)...

Аннотации вряд ли можно стандартизировать, тем не менее, можно выделить требования к композиции и к языку. Необходимо учитывать, что язык аннотации должен быть по возможности лаконичным и ясным. Сведения о содержащихся в статье материалах излагаются языком строгой научной логики и в том же порядке, что и в исходном материале. Надо избегать длинных и сложных периодов, общих выражений.

В современных условиях мы рекомендуем для перевода воспользоваться электронным переводом (в виде отдельной программы или же в виде онлайн-сервиса). В частности, приемлемые результаты дают такие сервисы, как Переводчик Google (<https://translate.google.ru/>), Яндекс.Переводчик (<https://translate.yandex.ru/>), Translate.Ru (<http://www.translate.ru/>). По мнению Н. В. Поповой и А. Н. Пятницкого, перевод с помощью программных средств уже достаточен для того, чтобы правильно передать содержание текста, его смысловую нагрузку. Качество такого перевода приближается к тому результату, который демонстрирует «слабый» студент [14, с. 122]. Однако надо иметь в виду, что, не смотря на то, что алгоритмы электронных переводов в последние годы значительно прогрессировали, результат требует обязательной проверки в ручном режиме – постредактирования. За рубежом, в частности, опыт такой работы обобщался Обществом пользователей автоматизации перевода (TAUS, Translation Automaton User Society) [15]. При контроле перевода аннотаций в совместной работе преподавателя и аспиранта соблюдаются следующие условия: единство терминологии, понятность переведенного текста автору аннотации, использование словарей (включая

специальные) для перевода «неподдающихся» терминов.

Как показывает практика, одним из наиболее сложных для освоения в рамках самостоятельной работы аспирантов методов является подготовка тезисов докладов на научные конференции. Это связано с тем, что в основе подготовки сообщения лежит развитый навык профессионального общения. Работа в данном направлении носит зачастую строго индивидуальный характер и может быть отложена на более продвинутый этап обучения. На подготовительном этапе обучающимся разъясняется важность участия в научных конференциях и встречах, задачи обучения ведению профессиональных переговоров в международной научной среде.

В дальнейшем, в ходе обучения совершенствуются навыки делового общения на иностранном языке, обучающиеся получают представление о структуре научного доклада. Следует ознакомить аспирантов с основными языковыми ситуациями, которые могут возникнуть при подготовке и представлении сообщения. В рамках тандем-метода оптимальным представляется совместная работа преподавателей иностранного языка и специальных дисциплин. Сочетание носителей языковой и профессиональной компетенций позволяет создать благоприятные условия для научения аспирантов. Отмечается, что при использовании тандема «преподаватель-преподаватель» желательно определять объем рабочего времени согласно потребностям аспирантов [16, с. 278].

Завершение процесса обучения может включать два этапа – учебная научная конференция, проводимая под руководством преподавателя иностранных языков и выступление на профильной международной конференции. Нами отработано участие аспирантов Юго-Западного университета в ежегодных учебных конференциях.

Выводы

Таким образом, в ходе рассмотрения проблемы организации и содержания самостоятельной работы аспирантов по иностранному языку мы приходим к следующим выводам. В условиях перераспределения часов в рабочих планах в пользу внеаудиторной работы, роль самостоятельной работы неуклонно возрастает. На третьей ступени высшего образования внеаудиторная работа в связи с этим представляется важнейшим ресурсом активизации творческой деятельности аспирантов. Эффективность самостоятельной работы напрямую зависит от организационной деятельности преподавателя. Лишь при соблюдении требований системности, актуальности и профессиональной ориентированности, контроля всех этапов процесса обучения можно достичь основной цели курса – развития иноязычной компетенции аспирантов.

Отметим также, что рефреном данного исследования является требование более широкого применения междисциплинарных связей между преподавателями иностранных языков и преподавате-

лями специальных дисциплин, научными руководителями аспирантов. Необходимо учитывать, что при относительно коротких сроках подготовки аспирантов, вся программа подготовки должна работать на конечный результат – научную работу аспиранта. Иноязычная подготовка в таком случае должна быть ориентированной на профессиональную деятельность обучающегося и его адаптацию к научному сообществу. Соблюдение данного условия невозможно представить без тесного взаимодействия кафедр иностранного языка и выпускающих кафедр.

Также в современных условиях перспективным видится широкое использование при планировании и контроле внеаудиторной работы информационно-коммуникационных технологий и электронно-образовательной среды вуза. Однако, кроме дидактических, организационных и технологических проблем, перед нами стоит и не решенная задача перераспределения часов нагрузки преподавателей иностранных языков в пользу большей индивидуализации обучения на данном уровне высшего образования.

Список литературы

1. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 304 с.
2. Прелова Е.В., Ясаревская О.Н. К вопросу об организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 8. С. 133–140.
3. Хлыбова М.А. Преемственность в обучении как одно из условий повышения качества языковой подготовки в вузе // Перспективы Науки и Образования: Международный электронный научный журнал 2018. № 1 (31). С. 183–187. URL: pnojjournal.wordpress.com/archive18/18-01/ (дата обращения: 28.08.2018).
4. Амерханова О.О. Педагогические условия обучения аспирантов письменному научному дискурсу на основе тандем-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №6. С. 123-130.
5. Закирова Е.С., Карпова Т.А. Роль самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». 2012. №2 (14). Т.3. С. 392-398.
6. Демьяненко Н.В., Ермакова Я.В., Цепилова А.В. Активизация самостоятельной работы студентов инженерного профиля в рамках компетентностного подхода в обучении // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 113–123

профессиональному иностранному языку // Вестник науки Сибири. 2012. №3 (4). С. 269–278.

7. Закирова Е.С., Карпова Т.А. Роль самостоятельной работы студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка для специальных целей // Известия МГТУ «МАМИ». 2012. №2 (14). Т. 3. С. 392-398.

8. Ефремова Е.С. Педагогические условия эффективности иноязычной подготовки студентов-медиков // Высшее образование сегодня. 2008. №5. С. 97–99.

9. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, Москва, 2003. 256 с.

10. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Формирование универсальных навыков переработки иноязычной научной информации посредством обучения студентов реферативному переводу и комментированию // Иностранные языки в школе. 2016. №4. С. 2-12.

11. Золотарева И.Д. Компетентностный подход в обучении аспирантов иностранному языку // Научный вестник ЮИМ. 2015. №2. С. 77-81.

12. Ооржак А.В., Крапивкина О.А. Аннотации к статьям на русском и английском языке: сходства и различия // European Student Scientific Journal. 2016. № 1. URL: <http://sjes.esrae.ru/ru/25> Академия естествознания, март, 2016.

13. Мифтахова Н.Х. Пособие по английскому языку для 3-4 курсов химико-технологических вузов: учебное пособие для химико-технологических спец. вузов. М.: Высш. шк., 1981. 134 с.

14. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Обучение студентов технического вуза реферативному переводу с использованием открытых электронных ресурсов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, №1(26). С. 120-133.

15. TAUS Best Practices MT PostEditing Guidelines, 2010. 10 p. // Slideshare. URL: <http://www.slideshare.net/TAUS/taus-mt-posteditingguidelines>

16. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. №40. С. 276-288.

References

1. Petrovskij A.V. *Osnovy pedagogiki i psihologii vyshej shkoly*. Moscow, 1986, 304 p. (In Russ.)

2. Prelova E.V., YAsarevskaya O.N. K voprosu ob organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannomu yazyku. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2010, no. 8, pp. 133-140 (In Russ.)

3. Hlybova M.A. Preemstvennost' v obuchenii kak odno iz uslovij povysheniya kachestva yazykovoј podgotovki v vuze. *Mezhdunarodnyj elektronnyj nauchnyj zhurnal "Perspektivy Nauki i Obrazovaniya"*, 2018, no. 1 (31), pp. 183–187. Available at: pnojurnal.wordpress.com/archive/18/18-01/ (accessed 28.08.2018).

4. Amerhanova O.O. Pedagogicheskie usloviya obucheniya aspirantov pis'mennomu nauchnomu diskursu na osnove tandem-metoda. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2017, no. 6, pp. 123-130 (In Russ.)

5. Zakirova E.S., Karpova T.A. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka dlya special'nyh celej. *Izvestiya MGTU «МАМИ»*, 2012, no. 2 (14), vol. 3, pp. 392-398 (In Russ.)

6. Dem'yanenko N.V., Ermakova YA.V., Cepilova A.V. Aktivizaciya samostoyatel'noj raboty studentov inzhenerного profilya v ramkah kompetentnostnogo podhoda v obuchenii professional'nomu inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki Sibiri*, 2012, no. 3 (4), pp. 269–278 (In Russ.)
7. Zakirova E. S., Karpova T. A. Role of independent work of technical university students in the process of learning a foreign language for special purposes. *Izvestiya MSTU "MAMI"*, 2012, no. 2 (14), vol. 3, pp. 392-398 (In Russ.)
8. Efremova E.S. Pedagogicheskie usloviya effektivnosti inoyazychnoj podgotovki studentov-medikov. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2008, no. 5, pp. 97–99 (In Russ.)
9. Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka. Departament po yazykovej politike. Strasburg, Moscow, 2003. 256 p. (In Russ.)
10. Popova N.V., Pyatnickij A.N. Formirovanie universal'nyh navykov pererabotki inoyazychnoj nauchnoj informacii posredstvom obucheniya studentov referativnomu perevodu i kommentirovaniyu. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2016, no. 4, pp. 2-12 (In Russ.)
11. Zolotareva I.D. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii aspirantov inostrannomu yazyku. *Nauchnyj vestnik YUIM*, 2015, no. 2, pp. 77-81 (In Russ.)
12. Oorzhak A.V., Krapivkina O.A. Annotacii k stat'yam na russkom i anglijskom yazyke: skhodstva i razlichiya. *European Student Scientific Journal*. 2016, no. 1. Available at: <http://sjes.esrae.ru/ru/25> Akademiya estestvoznaniya, mart, 2016 (In Russ.)
13. Miftahova N.H. *Posobie po anglijskomu yazyku dlya 3-4 kursov himiko-tekhnologicheskikh vuzov*. Moscow, 1981, 134 p. (In Russ.)
14. Popova N.V., Pyatnickij A.N. Obuchenie studentov tekhnicheskogo vuza referativnomu perevodu s ispol'zovaniem otkrytyh elektronnyh resursov. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2018, vol. 8, no. 1(26), pp. 120-133 (In Russ.)
15. TAUS Best Practices MT PostEditing Guidelines, 2010. 10 p. Slideshare. Available at: <http://www.slideshare.net/TAUS/taus-mt-posteditingguidelines>.
16. Sysoev P.V., Amerhanova O.O. Vliyanie tandem-metoda na ovladenie aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom. *Yazyk i kul'tura*, 2017, no. 40, pp. 276-288 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Левина Людмила Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Ludmila V. Levina, Candidate of Sociology Sciences, docent, Associate Professor of foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: ludm.lewina@yandex.ru

Левин Алексей Иванович, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, социально-правовых и естественнонаучных дисциплин ГАОУ Курской области «Курская академия государственной и муниципальной службы» Курск, Российская Федерация
e-mail: alekselevin@yandex.ru

Aleksey I. Levin, Candidate of Philosophy Sciences, docent, Associate Professor of Philosophy, social-legal and Natural Sciences Kursk Academy of state and Municipal Service Kursk, Russian Federation
e-mail alekselevin@yandex.ru

УДК 378.02:372.881.1

Профессиональная подготовка будущих лингвистов к педагогической деятельности в сфере дополнительного иноязычного образования

Г. Б. Полякова¹ ✉, М. О. Гукова¹

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: borisovna@inbox.ru

Резюме

В статье рассматривается проблема перехода высшего образования РФ на образовательные стандарты нового поколения (ФГОС ВО 3++), анализируются новые возможности в профессиональной деятельности бакалавров-лингвистов в сфере образования. Предметом осмысления становятся положения из «Закона об образовании РФ», профессиональных стандартов и других нормативных документов, регулирующих образовательную деятельность в Российской Федерации. В статье использованы аналитические, синтетические и дескриптивные методы исследования. Особым образом актуализируется проблема организации качественной лингводидактической подготовки будущих специалистов. Существенное место в статье отводится раскрытию цели исследования: проанализировать систему дополнительного образования детей и взрослых как сферу реализации педагогических устремлений выпускника-лингвиста. Исследуются базы данных, в которых представлены образовательные услуги по языковой подготовке в учреждениях дополнительного образования как в столичном, так и региональном вариантах. Авторы статьи акцентируют внимание на том, что система дополнительного образования предоставляет более широкие возможности для педагогического творчества лингвиста, чем сфера общего среднего образования. Это выражается в возможности осуществлять иноязычное образование, т.е. обучать не только языку, но и культуре изучаемого языка. Культурологическая составляющая просматривается и в более широких возможностях по применению ведущих коммуникативных и межкультурных методов обучения языку, в возможности выстраивания индивидуальной траектории иноязычного образования детей и взрослых, реализации курсовых проектов по изучению иностранных языков. Особое место в статье занимает анализ ведущих западноевропейских учебных пособий, которые могут быть применимы в практике изучения иностранных языков и лингвострановедения. Авторы статьи приходят к выводу, что сфера дополнительного образования предоставляет возможность выпускнику-лингвисту не только осуществлять языковую подготовку детей и взрослых, но и формировать уникальное аксиологическое пространство лингвошколы.

Ключевые слова: теория и методика профессионального образования; дополнительное образование детей и взрослых; профессиональная подготовка студентов-лингвистов; иноязычное образование; английский язык; коммуникативный подход; межкультурный подход.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Полякова Г. Б., Гукова М. О. Профессиональная подготовка будущих лингвистов к педагогической деятельности в сфере дополнительного иноязычного образования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 124–134.

Статья поступила в редакцию 30.05.2019

Статья подписана в печать 10.07.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Полякова Г. Б., Гукова М. О., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 124–134

Professional Training of Future Linguistes for Pedagogical Activity in the Field of Additional Foreign Language Education

G.B. Polyakova¹, M.O. Gukova¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: borisovna@inbox.ru

Abstract

The article deals with the problem of transition of higher education of the Russian Federation to the educational standards of the new generation (FSES VO 3++), analyzes new opportunities in the professional activity of bachelor linguists in the field of education. The subject of reflection is the provisions of the "Law on education of the Russian Federation", professional standards and other normative documents regulating educational activities in the Russian Federation. The article uses both analytical and synthetic and descriptive research methods. The problem of organization of high-quality linguo-didactic training of future specialists is especially actualized. A significant place in the article is given to the disclosure of the purpose of the study: to analyze the system of additional education of children and adults as a sphere of realization of pedagogical aspirations of a linguist graduate. The databases, which represent educational services for language training in institutions of additional education both in the capital and regional variants, are investigated. The authors of the article emphasize that the system of additional education provides more opportunities for pedagogical creativity of a linguist than the sphere of General secondary education. This is expressed in the ability to carry out foreign language education, i.e. to teach not only the language, but also the culture of the language being studied. The cultural component can be seen in the wider opportunities for the use of leading communicative and intercultural methods of language teaching, in the possibility of building an individual trajectory of foreign language education of children and adults, the implementation of course projects for the study of foreign languages. A special place in the article is occupied by the analysis of the leading Western European textbooks that can be applied in the practice of learning foreign languages and linguistics. The authors of the article come to the conclusion that the sphere of additional education provides the graduate linguist not only to carry out language training of children and adults, but to form a unique axiological space of the language school.

Keywords: theory and methodology of professional education; additional professional training of linguistic students; foreign language education; English language; communicative approach; intercultural approach.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Polyakova G. B., Gukova M. O. Professional Training of Future Linguistes for Pedagogical activity in the Field of Additional Foreign Language Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(4): 124–134 (In Russ.).

Received 30.05.2019

Accepted 10.07.2019

Published 24.10.2019

Введение (постановка проблемы)

В последнее время в педагогике высшей школы все более актуализировались вопросы, связанные с теорией и ме-

тодикой профессионального образования. Эта отрасль научного знания, по мнению С.М. Марковой и В.Ю. Полунина, имеет ряд отличительных особенностей. Теория и методика профессионального образова-

ния построена на основе интеграции нескольких (зачастую разных) наук, выходит за рамки одного предмета и обусловлена целями подготовки учащихся к работе, основывается на закономерностях не только педагогического, но и производственного процесса, охватывая теоретическое и производственное обучение. [1, с. 43]

В рамках данного исследования нас будет интересовать профессиональная подготовка будущих лингвистов, которая определяется совокупностью обязательных требований к реализации основных профессиональных образовательных программ, заложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте ВО. На сегодняшний день высшая школа России осуществляет планомерный переход на образовательные стандарты нового поколения (ФГОС ВО (3++)).

Отметим, что одной из ключевых особенностей нового стандарта по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (уровень бакалавриата) стало расширение областей и сфер профессиональной деятельности выпускника. Теперь выпускник-лингвист сможет осуществлять профессиональную деятельность в области 01 Образование и наука (в сферах дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, дополнительного образования; научных исследований) (п.1.11) [2].

Таким образом, согласно ФГОС ВО (3++) одним из главных требований к профессиональной подготовке лингвиста становится возможность осуществления им педагогической деятельности. Следовательно, в рамках основной образовательной программы должна быть осуществлена всесторонняя лингводидактическая подготовка будущего лингвиста-педагога, формирующая его профессиональные компетенции.

Профессиональные стандарты, соответствующие направлению подготовки

45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика в области 01 Образование и наука предлагают разнообразные сферы педагогической деятельности выпускника:

– 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель);

– 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых;

– 01.004 Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [3].

Основная профессиональная образовательная программа, реализуемая Юго-Западным государственным университетом по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (профиль Теоретическая и прикладная лингвистика), ориентирована на подготовку выпускников-лингвистов в области дополнительного образования детей и взрослых. В рамках нашего исследования обратимся к анализу профессиональной деятельности педагога-лингвиста в данной области и проанализируем перспективы и возможности его профессиональной реализации в рамках нового курса «Основы педагогики дополнительного образования».

Результаты и обсуждение

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ориентирует нас на то, что дополнительное образование детей и взрослых «направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жиз-

ни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [4].

Далее закон указывает, что «дополнительные общеобразовательные программы подразделяются на общеразвивающие и предпрофессиональные программы» [4]. Дополнительные общеразвивающие программы могут реализовываться как для детей, так и для взрослых. Дополнительные предпрофессиональные программы в сфере искусств, физической культуры и спорта реализуются только для детей.

И еще одной из ключевых особенностей дополнительного образования является то, что «к освоению дополнительных общеобразовательных программ допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы». [4]

Система дополнительного образования детей и взрослых – сложно упорядоченная система. Её курирует сразу три Министерства: Министерство просвещения РФ, Министерство культуры РФ и Министерство спорта РФ. На сегодняшний момент в сети появляются как региональные базы данных (например, на сайте «Система дополнительного образования» размещена единая информационная система, содержащая сведения о возможностях дополнительного образования на территории Московской области [5]), так и общероссийские базы (например, «Единый национальный портал дополнительного образования детей» [6]).

Выделяют 6 основных направленностей в программах допобразования: художественную, физкультурно-спортивную, туристско-краеведческую, социально-педагогическую, естественнонаучную и техническую. В рамках какой направленности может осуществляться языковая

подготовка детей и взрослых в учреждениях дополнительного образования? Чаще всего, она реализуется в рамках социально-педагогической направленности, ориентированной на формирование социальной компетентности как развития основ социализации и готовности к межкультурному взаимодействию с другими людьми на основе толерантности и веротерпимости, ориентация детей на группу профессий «человек – человек» [7]. Отметим, что языковая подготовка может быть реализована и в художественной направленности (например, эстрадный вокал на иностранном языке), и в туристско-краеведческой (если в основе образовательной программы лежит лингвострановедческий аспект), и в других направленностях, если программа того требует. Более того, согласно п. 12. Приказа Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. № 196 «дополнительное образование детей может быть получено на иностранном языке в соответствии с дополнительной общеобразовательной программой» [8].

Изучение каких языков наиболее востребовано в системе дополнительного образования детей? Согласно поисковому запросу о наличии кружков по иностранному языку на сайте допобразования Московского региона [5], было получено порядка семи сотен ответов. Более всего востребован английский язык (664 кружка), второе место занимает русский язык (50 кружков), французский язык – 19 кружков, немецкий язык – 10, испанский язык – 8, китайский язык – 6, итальянский язык и русский язык как иностранный – по 1 кружку.

К сожалению, отследить точную статистику на базе Курского региона не представляется возможным, т.к. пока подобная единая система по допобразованию в регионе отсутствует, но некоторые изыскания произвести возможно. Рассмотрим подробнее, какие иностранные языки преподаются в языковых центрах Курска (возьмем наиболее известные:

«Интеллект», «ISAУ», «LondonExpress», «Лингва-плюс», «Union»). Английский язык востребован во всех центрах, французский и немецкий языки преподаются в 2 центрах; китайскому, испанскому, итальянскому языкам обучаются в 1 лингвоцентре.

Будущему выпускнику-лингвисту необходимо знать, что система дополнительного образования более гибкая, в ней возможна реализация самых разнообразных вариантов изучения языка: дошкольного, начального (стартового), базового, продвинутого; занимательного, расширенного (за пределами учебника), тематически ориентированного на конкретную цель (например, для путешественников) или отрабатывающего навыки работы с одним из видов речевой деятельности (например, повышение грамотности письменной речи).

Чем определяется содержание программ? Согласно п. 4 ст. 75 Федерального закона «Об образовании» «содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность» [4]. То есть для системы дополнительного образования не разработан единый ФГОС. Цель занятий, их содержание и количество, методические рекомендации и т. п. разрабатываются и утверждаются самим учреждением дополнительного образования.

Данный аспект может позволить преподавателю языков реализовать на практике разнообразные методики, не вписывающиеся в содержание дисциплины «Иностранный язык» в общеобразовательной школы в силу своей инновационности, трудо- и времязатратности. Следовательно, теоретико-методическая подготовка преподавателя-лингвиста должна быть комплексной и содержать знания

шире, чем того требует преподавание языков в общеобразовательной школе. Проследим, какие методические подходы и приемы возможно использовать в рамках системы дополнительного образования.

Профессиональная подготовка будущих педагогов –лингвистов актуализирует проблему скрупулезного изучения ведущих лингводидактических теорий. Напомним, что методическая система обучения иностранному языку представляет собой совокупность всех компонентов образовательного процесса: его целей, задач, содержания, методов, средств и форм обучения. Современная лингводидактика, как интегративная система, обращает свое внимание на аналитику речевого общения, связанную с психолингвистическими открытиями о производстве и восприятии речи, об особенностях речевого общения, о формировании языковой способности как таковой.

Методологические исследования в данном направлении способствовали развитию коммуникативно-культурологического, коммуникативно-когнитивного, коммуникативно-деятельностного подходов к обучению языку, то есть, базисным во всех трех случаях является коммуникативный подход. Напомним, что, согласно воззрениям Е.И. Пассова, коммуникативный подход характеризуется концептуальными положениями о том, что иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения; а так же является средством общения, идентификации, социализации, приобщения личности к культурным ценностям страны изучаемого языка [9, с. 184].

Принципиальным положением методической системы Е.И. Пассова является введение термина «иноязычное образование», замещающего понятие «обучение иностранному языку». По мнению выда-

ющего ученого, образовательная среда должна развивать индивидуальность [10, с. 170]. Стоит отметить, что основные идеи коммуникативного подхода зарождались еще в XIX веке. Например, до нас дошли воззрения немецкого педагога, и филолога К. Магера о том, что «само название “обучение языкам” не только неточно, но и вредно, <...> в школе невозможно научиться языку, можно только в известных пределах изучать его» [11, с. 44].

Из этого следует, что для успешного изучения иностранного языка мало знать сам язык, в процесс обучения должен быть включен не только коммуникативный подход, но и межкультурный. Данные подходы могут быть успешно реализуемы в сфере дополнительного иноязычного образования детей и взрослых.

Именно в рамках дополнительных занятий по изучению иностранных языков возможно наиболее широкое использование коммуникативного метода обучения. Выделим несколько методических принципов, на которых может быть построены занятия в лингвошколе.

Во-первых, коммуникативное поведение самого преподавателя, вовлекающего учеников в процесс иноязычного общения; погружающего в атмосферу страны изучаемого языка, моделирующего различные игровые коммуникативные ситуации.

Во-вторых, учитывание индивидуальных особенностей слушателей курсов, их психофизиологических возможностей (памяти, слуха, мышления, интеллекта и проч.). Индивидуализация дополнительного иноязычного образования выступает главным мотиватором и активизатором процесса обучения иностранному языку и культуре.

В-третьих, способом организации учебного материала выступает принцип

проблемности, т.е. материал обучения должен соответствовать возрасту и интересам учеников, должен помогать разрешать проблемы в иноязычном общении. [12, с. 202].

Таким образом, будущий лингвист должен обладать не только знанием иностранного языка, но и владеть палитрой различных методов обучения, знаниями о психологических и психолингвистических особенностях учащихся определенного возраста, а также иметь представление о множестве учебно-методических пособий, выбор которых обуславливает цель обучения.

Система дополнительного лингвистического образования предполагает и возможность использования более широкого арсенала учебных пособий, чем это возможно в общеобразовательной школе. Педагог вправе использовать любые методические разработки, включая опыт зарубежных коллег. Проанализируем возможность применения зарубежных учебных пособий в рамках курсового обучения английскому языку в одной из лингвошкол города.

С учетом современных потребностей в большинстве общих курсов английского языка выбираются британские или американские учебные пособия, отвечающие запросу общества: нацеленность на развитие коммуникативных навыков учащихся. На сегодняшний день существуют 4 наиболее популярных учебных пособия по английскому языку, которые используются для реализации коммуникативного подхода на практике в сфере дополнительного образования: «Speakout», «English File Third Edition», «New Total English», «Upstream».

Рассмотрим одно из самых популярных на сегодняшний день пособие «Speakout» [13] (уровня «Starter») и выявим в его содержании возможности ис-

пользования принципов коммуникативного и межкультурного обучения английскому языку.

Пособие включает несколько разделов:

- 2 мини-урока;
- «Function» (урок, на котором изучаются полезные разговорные фразы);
- мини-урок от «BBC» (задания к видеороликам и печатным материалам известного телеканала);
- «Lookback» (повторение пройденного + задания на аудирование с использованием естественной английской речи обычных людей);
- Справочные материалы, упражнения по грамматике («Grammar practice»), задания, направленные на увеличение лексического запаса («Vocabulary bank») и на развитие навыка говорения («Communication bank»).

Соблюдение методических принципов данного учебного пособия рассмотрим на примере двух блоков заданий.

Первый раздел имеет название «Hello» (*Привет*), так же, как и в учебном пособии «English File». Раздел 1.1 состоит из заданий: «Listening» (*Слушание*), «Speaking» (*Говорение*), «Grammar» (*Грамматика*), «Vocabulary» (*Словарь*), «Writing» (*Письмо*). Раздел 1.1 имеет название «Where are you from?» (*Откуда ты?*).

Первое задание представляет собой диалог, прослушав который нужно найти соответствия с именами и фотографиями.

Второе задание грамматическое, в котором предлагается изучить правило и вставить нужную грамматическую форму глагола «to be» (*быть, являться*).

Третье задание включает в себя отработку грамматического материала, данного выше, учащиеся должны заполнить пропуски формами глагола «to be», после чего прослушать диалог и прове-

рить правильность своих ответов. Далее обучаемым предлагается разыграть диалог по ролям и составить собственный диалог, в котором они смогут рассказать о себе.

Четвертое задание нацелено на изучение новых лексических единиц – названий стран. Ученики должны соотнести страны с их географическим представлением. Далее предлагается проверить свои ответы посредством аудирования, после чего поработать в парах для отработки вопроса-ответа.

Пятое и шестое задания находятся в разделе «Writing» (*Письмо*). Изначально слушателям иностранных курсов дают ознакомиться с употреблением заглавных букв, посредством прочтения диалога, после чего они должны выделить заглавные буквы и самостоятельно сформулировать правило на основании второй части задания. Для закрепления данного правила дана третья часть задания, где следует найти ошибки при употреблении заглавных букв.

Урок заканчивается седьмым заданием, которое включает в себя говорение. Ученикам предлагают загадать страну и город, затем каждый должен спросить у «соседа» из какой он страны, и угадать город данной страны.

Мы можем отметить, что данный блок заданий содержит в себе различные виды речевой деятельности и предлагает начать обучение с изучения и повторения некоторых грамматических основ. Раздел вовлекает слушателей в активную речемыслительную деятельность, так как после грамматических заданий дается отработка пройденного материала на основе составления диалога, т.е. коммуникации между учениками. Также отличительной чертой данного учебного пособия являются задания на самостоятельное формулирование правила после вы-

полнения нескольких упражнений, что отражает применение такого методического принципа, как «проблемность».

Раздел 1.4 называется «Around the world» (*Во всем мире*), включающим визуальные упражнения. Как перед просмотром видеоролика, так и после просмотра ученикам предлагается выполнить различные задания.

Первое задание основано на соотношении предоставленных изображений и существительных, которые расположены одним блоком. Ученикам предлагается работать в парах, после чего составить мини-диалоги с использованием данных слов.

Второе задание – «Reading» (*Чтение*). Ученики должны прочесть текст и подчеркнуть названия стран.

Третье задание относится ко второму блоку заданий в данном разделе и должно выполняться после просмотра видеоролика. Ученикам нужно сделать следующее:

1) посмотреть видео, после чего отметить страны в том порядке, в котором они их увидели;

2) определить какие места на изображениях относятся к просмотренному материалу;

3) посмотреть видеоролик еще раз, проверить ответы;

4) обсудить с другими учениками, какая страна является любимой, объяснить почему.

Четвертое задание – «Listening» (*Слушание*). После прослушивания аудиозаписи нужно ответить на вопросы. Ниже этого задания даны ключевые фразы.

Пятое задание состоит в том, что учащиеся на основании ключевых фраз смогли самостоятельно ответить на вопросы из четвертого задания, составив диалог (один спрашивает, другой отвечает, затем наоборот).

Шестое задание посвящено «Writing» (*Письму*). В первой части нужно прочесть информацию-представление ученика, после чего отметить, из каких частей состоит данный текст. На основе этого написать самостоятельное представление о себе.

Таким образом, данный раздел содержит в себе упражнение на развитие разных видов речевой деятельности. При этом интерес обучаемых поддерживается дополнительными видеоматериалами. Слушатели вовлекаются в коммуникацию через мини-диалоги, посредством которых отрабатываются грамматические правила или изучаются лексические единицы.

Для определения включенности межкультурного аспекта в содержание учебного материала нами были отобраны следующие задания:

– «Royal Wedding» (*Королевская свадьба*). Целый блок заданий, посвященный известным королевским личностям Британии, а также знаменитым людям.

– «Famous clothes» (*Знаменитые вещи*). В данном задании предоставляется известная атрибутика главных героев британских книг, сказок и фильмов.

– «A global café» (*Мировое кафе*). Учащимся дается информация об известном во всем мире кафе.

– «The market» (*Рынок*). Данный раздел посвящен теме «Рынок», представленный видеоролик знакомит нас с турецкими рынками.

– «Life in the USA» (*Жизнь в США*). Учащимся дается информация о том, как живут люди в Америке.

– «A secret life» (*Секретная жизнь*). Данный блок заданий включает в себя видеоролик, в котором рассказывает о жизни одной семьи из штата Пенсильвания, США.

Проанализировав задания в учебном пособии «Speakout: Starter», можно сде-

лать вывод о его коммуникативной составляющей. Итак, в каждом блоке заданий представлен раздел «Speaking» (*Говорение*), который функционирует либо отдельно, либо реализуется в дополнительных заданиях по грамматике, изучению лексических единиц и т.д., посредством чего слушатель вовлекается в коммуникацию. Отдельные разделы, посвященные просмотру видеороликов, поддерживают интерес у учащихся, содержат в себе познавательные аспекты. Диалоговые задания, задания-вопросы, постоянное произношение новых лексических единиц помогают совершенствовать у учащихся коммуникативные навыки. Также было выявлено место межкультурного аспекта: он раскрывается в тематических заданиях про Британию или США.

Выводы

Современные тенденции диктуют вузам необходимость подготовки специалистов согласно запросам рынка труда. Потребность в специалистах, способных обучать детей и взрослых иностранным языкам в рамках курсового обучения, достаточно высока. При этом востребованным становится только тот специалист, который готов к поливариативной педагогической деятельности (курсы, ориентированные на разнообразные уровни владения языком, на развитие определен-

ных коммуникативных навыков или на достижение определенных целей).

На основании проведенного анализа мы можем прийти к выводу о том, что выпускник-лингвист, нацеленный на работу в сфере образования, должен иметь глубокие знания и качественную лингводидактическую подготовку, подготовку для осуществления успешной профессиональной деятельности. Будущий педагог должен быть готов к преподавательской деятельности не только в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, но и в сфере дополнительного образования детей и взрослых.

Система дополнительного образования в области языковой подготовки предоставляет выпускнику-лингвисту широкий диапазон для реализации творческого и педагогического потенциала, возможность применения разнообразных коммуникативных и межкультурных методик [14], самостоятельность в разработке содержания и методического оснащения курса, свободу в выборе лучших дидактических материалов. В конечном счете выпускник-лингвист должен быть нацелен на создание уникального аксиологического пространства [15] в рамках конкретного учреждения дополнительного образования детей и взрослых.

Список литературы

1. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Теория и методика профессионального образования: теоретические основы // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология образования. 2013. №4. С.40-44.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303_B_3_24052018.pdf
3. Профессиональные стандарты: программно-аппаратный комплекс / Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>.

4. Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых // Об Образовании В Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 n 273-ФЗ (ред. от 26.07.2019). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/
5. Система дополнительного образования Московского региона. URL: <https://dop.mosreg.ru/>.
6. Единый национальный портал дополнительного образования детей. URL: <http://dop.edu.ru/home>.
7. Социально-педагогическая направленность// Единый национальный портал дополнительного образования. URL: <http://dop.edu.ru/article/28/sotsialnopedagogi-cheskaya-napravlennost>.
8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. N 196. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72016730/>.
9. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск: ООО «Лексис», 2003. 223 с.
10. Пассов Е.И. Программа - концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000. 210 с.
11. Недлер Г.П. О классном преподавании иностранного языка. СПб., 1894. 113 с.
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2003. 409 с.
13. Oakes S. Speakout: Starter. London: Pearson Education Limited, 2012. 160 p.
14. Полякова Г.Б., Гукова М.О. Реализация коммуникативного подхода на уроках английского языка в концепции иноязычного образования // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: сборник материалов VI Международной научной конференции. Курск, 2018. С. 267–273.
15. Полякова Г.Б. Аксиологическое пространство школы: культурологический анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 1. С. 39-44.

References

1. Markova S.M., Polunin V.YU. Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: teoreticheskie osnovy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 2013, no. 4, pp. 40–44 (In Russ.)
2. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya (FGOS VO 3++). Available at: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303_B_3_24052018.pdf
3. Professional'nye standarty: programmno-apparatnyj kompleks/ Sajt Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii. Available at: <http://profstandart.rosmintrud.ru/>
4. Stat'ya 75. Dopolnitel'noe obrazovanie detej i vzroslyh / Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 26.07.2019) "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/

5. Sistema dopolnitel'nogo obrazovaniya Moskovskogo regiona. Available at: <https://dop.mosreg.ru/>
6. Edinyj nacional'nyj portal dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Available at: <http://dop.edu.ru/home>
7. Social'no-pedagogicheskaya napravlennost'. Edinyj nacional'nyj portal dopolnitel'nogo obrazovaniya. Available at: <http://dop.edu.ru/article/28/sotsialnopedagogicheskaya-napravlennost>.
8. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 9 noyabrya 2018 g. N 196 "Ob utverzhdenii Porjadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po dopolnitel'nym obshcheobrazovatel'nym programmam". Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72016730/>
9. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur*. Minsk, OOO "Leksis" Publ., 2003, 223 p. (In Russ.)
10. Passov E.I. *Programma koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya*. Moscow, 2000, 210 p. (In Russ.)
11. Nedler G.P. *O klassnom prepodavanii inostrannogo yazyka*. St. Petersburg., 1894, 113 p. (In Russ.)
12. Shchukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika*. Moscow, 2003, 409 p. (In Russ.)
13. Oakes S. *Speakout: Starter*. London: Pearson Education Limited, 2012. 160 p.
14. Polyakova G.B., Gukova M.O. Realizaciya kommunikativnogo podhoda na urokah anglijskogo yazyka v koncepcii inoyazychnogo obrazovaniya. *Yazyk, literatura, mental'nost': raznoobrazie kul'turnyh praktik. Sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kursk, 2018, pp. 267-273 (In Russ.)
15. Polyakova G.B. Aksiologicheskoe prostranstvo shkoly: kul'turologicheskij analiz. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2013, no. 1, pp. 39-44 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Полякова Галина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: borisovna@inbox.ru

Galina B. Polyakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: borisovna@inbox.ru

Гукова Мария Олеговна, магистрант, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: mariaa.zhdanovaa@gmail.com

Mariya O. Gukova, Undergraduate, Master of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: mariaa.zhdanovaa@gmail.com

Оригинальная статья/Original article

УДК 378.1

**Особенности формирования культуры
профессионально-деловой коммуникации в системе
иноязычного образования в высшей школе**

И. А. Преснухина¹ ✉, И. Л. Клименко¹

¹ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет»
ул. Большая Семеновская, 38, г. Москва 107023, Российская Федерация

✉ e-mail: pririna@mail.ru

Резюме

В современном мире глобальной и открытой экономики, международной промышленной кооперации и научного сотрудничества знание иностранных языков, в первую очередь английского, из «роскоши» превратилось в потребность. Напротив, незнание английского языка становится серьезным препятствием на пути профессионального роста и саморазвития специалиста, поскольку серьезно ограничивает его возможности получения самой передовой информации и установления полезных деловых контактов. Данные обстоятельства вызвали необходимость пересмотра целей, содержания и методов иноязычного образования в вузе. В последнее десятилетие главной целью образовательного процесса стало формирование компетенций, которые обычно определяются как способность совершать какие-либо действия при наличии конкретных знаний и умений. Целью данной работы является уточнение целей и задач иноязычного образования через уточнение некоторых основополагающих терминов.

Главной функцией образования является передача культуры, а в рамках профессионального иноязычного образования мы говорим о передаче культуры профессионально-деловой коммуникации. Данное понятие является интегральным и охватывает несколько компонентов, каждый из которых требует особого внимания со стороны педагогов. При этом в качестве ведущей задачи непрерывного профессионально ориентированного иноязычного образования выдвигается овладение билингвальной культурой профессионально-деловой коммуникации, под которой понимается практическое умение общаться в профессионально-ориентированных ситуациях одинаково эффективно и свободно как на родном, так и на английском языке. В заключительной части статьи рассматривается вопрос о практической реализации поставленной цели и предлагается укрупненный тематический план непрерывной иноязычной подготовки современных инженеров начиная от школы и заканчивая аспирантурой.

Ключевые слова: иноязычное образование инженеров; компетенция; компетентность; культура профессионально-делового общения; культура иноязычного профессионально-делового общения; билингвальная культура профессионально-делового общения.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Преснухина И. А., Клименко И. Л. Особенности формирования культуры профессионально-деловой коммуникации в системе иноязычного образования в высшей школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 135–145.

Статья поступила в редакцию 15.08.2019

Статья подписана в печать 30.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Преснухина И. А., Клименко И. Л., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 135–145

The Formation of the Culture of Professional and Business Communication in the Tertiary Education System

I. A. Presnukhina¹ ✉, I. L. Klimenko¹

¹Moscow Polytechnic University
38 B. Semenovskayay str., Moscow 107023, Russian Federation

✉ e-mail: pririna@mail.ru

Abstract

In the modern world of global and open economy, international industrial cooperation and scientific cooperation, knowledge of foreign languages, primarily English, has turned from a "luxury" into a need. On the contrary, the lack of English language knowledge has become a serious obstacle to the professional growth and self-development of a specialist, since it seriously limits his ability to obtain the most advanced information and establish useful business contacts. These circumstances have necessitated a review of the goals, content and methods of foreign language education at the university. In the last decade, the main goal of the educational process has been the formation of competencies, which are usually defined as the ability to perform any action using specific knowledge and skills. The aim of this work is to clarify the goals and objectives of foreign language education through the refinement of some fundamental terms.

The main function of education is the transfer of culture, and in the framework of professional foreign language education we are talking about the transfer of professional and business communication culture. This concept is integral and covers several components, each of which requires special pedagogical attention. At the same time, mastering the bilingual culture of professional and business communication is put forward as the leading task of continuing professionally oriented foreign language education, which means practical ability to communicate in professionally oriented situations equally effectively and fluently in both native and the English languages. In the final part of the article, the question of the practical implementation of the goal is considered, and an enlarged thematic plan is proposed for the continuous foreign-language training of modern engineers from secondary to postgraduate school.

Keywords: foreign language teaching of engineers; competence; competency; culture of professional and business communication; culture of foreign language professional and business communication; bilingual culture of professional and business communication.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Presnukhina I. A., Klimenko I. L. The Formation of the Culture of Professional and Business Communication in the Tertiary Education System. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(4): 135–145 (In Russ.).

Received 15.08.2019

Accepted 30.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Возросший уровень требований к профессиональности и компетентности специалистов определяется современным рынком труда, который выступает естественным регулятором числа и качества

квалифицированных кадров. Вопросы подготовки квалифицированных кадров и стандартизации требований к уровню профессиональной подготовки всегда являлись приоритетными, и им придавалось огромное значение. Как справедливо

указывают Е. И. Пассов и Н. Е. Кузовлева, «иностранный язык давно уже стал производительной силой в современном обществе, а обучение иностранному языку – своего рода экономической категорией» [1].

В условиях современных преобразований перед высшей профессиональной школой стоит проблема: как не только обеспечить студентов нужным образованием в той или иной области, но и сформировать у них навыки и умения, которые будут им необходимы для их дальнейшей профессиональной деятельности и помогут успешно конкурировать на мировом рынке.

Неоспоримо большое значение при этом имеет изучение иностранного языка в качестве гуманитарной составляющей профессионального образования, поскольку эффективное использование иностранного языка в практических целях будет способствовать реализации профессиональных потребностей, установлению личных и деловых контактов, а также последующему самообразованию. К настоящему моменту языковая подготовка уже прочно вошла в число первоочередных умений выпускников вуза, встав в один ряд с профильной подготовкой современного инженера, необходимой частью его профессиональной жизни и важным элементом его профессиональной компетенции.

Результаты и обсуждение

С переходом российского образования на компетентностную модель в научной литературе появилось много работ, посвященных данному вопросу, например, труды В. И. Байденко, А. С. Белкина, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, М.Д. Ильязова, Ю.Г. Татура и др.

Глоссарий ЮНЕСКО рассматривает термины *competence* и *competency* как синонимичные и трактует как достаточный уровень знаний, умений и отношений, а также способность применять их в разнообразных ситуациях. Прилагатель-

ное *компетентный* (англ. *competent*) определяется как достаточно квалифицированный или подготовленный для осуществления своих профессиональных функций.

Таким образом, изначально тождественные в англоязычной литературе понятия «компетенция» и «компетентность» оказались разграниченными в российской научной теории. В настоящий момент на основе работ российских ученых в области педагогики можно сформулировать следующие тезисы. Проблема соотношения *компетенций* и *компетентности* заключается в разграничении целевых установок образовательного процесса. Понятие «*компетентность*» раскрывается как наличие конкретных знаний, навыков жизненного опыта, на основе которых происходит принятие решения [2]. К содержательным свойствам *компетентности* относятся: способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями рабочего места; наличие существенных для профессиональной деятельности знаний, умений и способностей, позволяющих одновременно проявлять достаточную степень автономности и гибкости в процессе решения производственных задач; адекватное и плодотворное взаимодействие с коллегами; развитые свойства саморегулирования, саморефлексии, самооценки и быстрой адаптации к изменяющейся профессиональной среде [3]. *Профессиональная компетентность* – это личностное свойство специалиста, включающее направленность, целеполагание, эмоционально-волевую регуляцию, ценностно-смысловое отношение, а также умения и навыки выполнения профессиональных действий, решения социальных задач, опыт реализации знаний; *компетенция* – это потенциальная компетентность, готовность личности к продуктивной профессиональной деятельности, представленная следующими компонентами: *когнитивным* (теоретическое знание академической области, способность знать и

понимать), *операциональным* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *аксиологическим* (знание, как быть), *воспитательным* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия профессии и жизни в социальном контексте) [4]. *Компетенция* может рассматриваться как незамкнутая система профессионально ориентированных и ценностно-смысловых знаний, в состав которой входят взаимосвязанные личностные, социальные и познавательные элементы, которые развиваются в процессе приобретения личностью практического опыта. Понятие «компетентность» выведена из списка терминов и определений ФГОС ВО, «несмотря на то, что компетентность в виде знаний, навыков, опыта может быть накапливаемым ресурсом, и является более содержательным понятием, чем компетенция» [5].

Таким образом, актуализация компетентности происходит на основе сформированной у выпускника вуза системы компетенций: знаний, умений и навыков практической деятельности, интегративно отражающих компетентность, а также профессионально-значимых и социально-личностных «поведенческих» компетенций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях.

По мнению Ю.Г. Татура и В.Д. Шадрикова, компетентность выпускника вуза – это демонстрация на практике его профессиональной мотивированности и готовности реализовывать накопленный потенциал для достижения необходимых результатов как в профессиональной, так и социальной деятельности, полностью принимая на себя личную и социальную ответственность за результаты своей деятельности и за постоянное саморазвитие [2, 6].

Основываясь на вышерассмотренном представлении компетенции, ученые формулируют основу компетенции, как триаду из следующих элементов: когнитивный компонент, который обозначен как «знания», функциональный компонент,

который выражен как «умения», и личностные качества, названные «отношение»:

$$\text{Компетенция} = (\text{Знание} + \text{Умение}) \times \text{Отношение.} \quad (1)$$

Целостная компетентность складывается из определяющих компонентов компетенции, которую исследователи представляют в следующем аналитическом виде:

$$\text{Компетентность} = C (K1+K2 + \dots +Kn), \quad (2)$$

где $K1, K2 \dots Kn$ – компетенции, формирующие компетентность;

C – синергетический эффект, который заключается в том, что в результате взаимодействия и взаимопроникновения составных элементов результирующее целое приобретает новые свойства, которыми не обладала ни одна из его частей.

Отталкиваясь от вышепредставленной учеными композиции феномена компетентности, следует более подробно остановиться на понятии «коммуникативная компетенция», которое является одним из ключевых в иноязычной подготовке специалистов.

Впервые выражение «коммуникативная компетенция» было введено Н. Хомским для обозначения способности личности осуществлять языковую деятельность на родном языке. В настоящий момент у данного понятия существует огромное количество разных определений (А.В. Хуторский, И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, М.З. Биболева). Приведем некоторые из них:

1) коммуникативная компетенция основана на «знании необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владении различными социальными ролями в коллективе» [7];

2) коммуникативная компетенция – это готовность и способность личности

взаимодействовать с другими людьми во всех областях деятельности в соответствии с ситуацией и контекстом общения, а также национальной принадлежностью участников коммуникации [8];

3) коммуникативная компетенция включает знание языков и способов осуществления коммуникации, наличие навыков работы в малых и больших группах, умение изменять свое речевое поведение в соответствии с социальной ролью в каждой конкретной ситуации общения [9];

4) коммуникативная компетенция – это «выбор и реализация программ речевого поведения» в условиях вариативности обстановки, ситуации, содержания и задач общения, а также в условиях изменения в процессе взаимной адаптации коммуникативных установок участников речевого взаимодействия [10].

Очевидно, что все эти определения по сути очень схожи, разница заключается только в том, какие именно дополнительные умения наряду со знанием лингвистической системы языка ученые выделяют в качестве важных для достижения запланированного результата коммуникации.

Таким образом, для формирования собственного определения коммуникативной компетенции необходимо прежде всего рассмотреть его структуру.

На сегодняшний день состав элементов рассматриваемого концепта может сильно варьироваться от исследователя к исследователю, однако минимальное количество включает три компонента:

1) лингвистическая компетенция, знание и осмысленное использование языковых средств в целях общения;

2) социолингвистическая компетенция, знание социального и профессионального контекста речевой деятельности и способность строить свое речевое поведение в соответствии текущим регистром общения;

3) прагматическая компетенция, умение использовать языковые средства в конкретных функциональных целях.

Более развернутые стратификации состоят из 5-6 структурных элементов, добавляя к перечисленным выше одни из следующих:

1) социокультурную: владение знаниями о стране и культуре народа, говорящего на данном языке;

2) социальную: готовность взаимодействовать с окружающими и умение управлять ситуацией общения;

3) дискурсивную: способность понимать и создавать разные виды устных и письменных логически связанных текстов;

4) стратегическую: способность выбирать правильную коммуникативную стратегию и языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей и типом взаимодействия с окружающими (диалогическое или монологическое, непосредственное или дистанционное общение);

5) компенсаторную: способность восполнить недостаточное высокое владение языком в ходе получения и передачи информации на иностранном языке;

6) учебно-познавательную: совокупность умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности.

Сложная структура понятия «коммуникативная компетенция», которая фактически складывается из совокупности всех ее составных частей, каждая из которых является важной для достижения успеха в речевом взаимодействии, указывает на то, что мы имеем дело не с компетенцией, а компетентностью.

Перефразируя определение Ю.Г. Татура, можно уверенно заявить, что коммуникативная компетентность личности – это проявленные на практике ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знание лингвистических средств, социокультурного и социолингвистического контекста, умение строить свои высказывания в соответствии с разворачивающейся ситуацией, опыт речевой деятельности, личные качества и др.) для успешной речевой (про-

дуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Как нам представляется, коммуникативная компетентность складывается из трех крупных блоков:

1) знания и умения применять систему языка, то есть лингвистической (языковой) компетенции;

2) знания и умения учитывать внешние условия общения, то есть социолингвистической и социокультурной компетенций;

3) способности использовать языковые средства в целях достижения коммуникативной цели, то есть прагматической компетенции.

Последняя охватывает целый ряд компетенций, отвечающих за использование языковых средств для реализации конкретных функций, важных с точки зрения эффективного речевого взаимодействия с собеседником, и включает стратегическую, компенсаторную и дискурсивную компетенции.

В том случае, если речь идет о владении иностранным языком и способности адекватно использовать его лингвистические ресурсы в целях достижения цели коммуникации с учетом правил речевого поведения и культурных особенностей другой страны, можно говорить об иноязычной коммуникативной компетентности.

Как нам представляется, каждый человек обладает двумя основополагающими компетентностями. Начиная с рождения, у него формируется коммуникативная компетентность сначала средствами родного языка, затем средствами иностранного языка. Постепенное овладение профессиональными компетенциями приводит к становлению профессиональной компетентности личности, которая отве-

чает за способность и готовность человека к профессиональной деятельности в конкретной области и которая, согласно ФГОС ВО, формируется в процессе последовательного овладения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Очень часто можно наблюдать ситуацию, когда человек является прекрасным специалистом, но он не может или не умеет четко и развернуто формулировать свои мысли, облекать цифры и данные в слова и тексты, и наоборот. Это говорит о том, что данные два вида компетентностей могут существовать отдельно друг от друга, но только вместе они способны сформировать по-настоящему квалифицированного специалиста, обладающего высокой культурой профессионально-деловой коммуникации.

Культуру профессионально-деловой коммуникации можно определить как систему знаний о правилах и нормах речевой культуры, этики и психологии общения в ситуациях профессиональной и деловой коммуникации в условиях поликультурной среды, а также способность личности быть ее полноценным и полноправным участником. Культура профессионально-деловой коммуникации носит интегральный характер и включает несколько параметров [11]. На наш взгляд, в него входят следующие компоненты:

1) наличие достаточного для эффективного общения уровня лингвистической компетенции, а также знание норм общения и поведения в своей и других культурах, коммуникативных стратегий (или коммуникативная компетентность – КК);

2) способность реализовывать освоенные компетенции в целях эффективного выполнения своих профессиональных функций и профессионально-деловой коммуникации (или профессиональная компетентность – ПК);

3) индивидуально-психологические особенности личности студента (ИПОЛ) (темперамент, характер, мотивация, личные способности, эмоциональность, направленность, мировосприятие), которые определяют интересы, сильные и слабые стороны личности, особенности усвоения информации учащимся и формирования умений;

4) поликультурное гуманистическое мировоззрение (ПГМ), то есть знание культурных и ментальных различий между представителями разных стран, умение взаимодействовать с представителями разных народов, работать в составе международных рабочих групп, стремление к саморазвитию и самопознанию;

5) личный опыт (ЛО), как цементирующий материал, который преломляет и закрепляет сформированные компетенции через призму деятельности и личных качеств, тем самым создавая персональную и неповторимую у каждого специалиста культуру профессионально-делового общения.

Следовательно, культуру профессионально-деловой коммуникации (КПДК) можно представить в виде следующей формулы:

$$КПДК = C (КК + ПК * ИПОЛ * ПГМ * ЛО), \quad (3)$$

где *C* – это синергетический эффект взаимодействия всех составных элементов рассматриваемого понятия.

Как неоднократно указывалось учеными в области педагогики, главной целью образования является передача культуры [12]. Следуя данной логике, можно утверждать, что целью высшего профессионального образования должна стать передача культуры профессионально-делового общения как интегративной характеристики как профессиональных качеств, так и коммуникативных навыков специалиста.

Однако в современных условиях масштабного международного взаимо-

действия и сотрудничества во всех областях жизни человека особую актуальность приобретает владение иностранным языком, в первую очередь английским как наиболее используемым языком-посредником в ситуациях общения между представителями разных стран. Поэтому одновременно с формированием культуры профессионально-деловой коммуникации происходит формирование культуры иноязычной профессионально-деловой коммуникации, которая, на наш взгляд, имеет ту же структуру. Различие состоит только в том, что в данном случае речь идет об использовании языковой системы иностранного языка в ситуациях повседневного и профессионального общения.

По нашему мнению, формирование иноязычной коммуникативной компетентности в системе непрерывного (пожизненного) образования (для технических специальностей) в целях профессионально-делового общения происходит в результате последовательного овладения следующими пятью модулями: иностранный язык для повседневного общения + общетехнический иностранный язык + профессионально-ориентированный иностранный язык + иностранный язык делового общения + иностранный язык научного общения.

В целях обеспечения непрерывности, последовательности и логичности каждый из этих модулей должен быть закреплен за своим уровнем непрерывного иноязычного образования, принимая во внимание профилирующий вид деятельности личности на разных этапах его включенности в систему образования, начиная от школьного образования и до обучения в аспирантуре.

На наш взгляд в рамках *школьной программы* изучения иностранного языка главные усилия должны быть направлены на «снятие» проблемы общения: должны быть заложены прочные знания о системе изучаемого языка, сформирована ино-

язычная коммуникативная компетенция в ситуациях повседневного общения, а также общая культура иноязычного общения.

Обучение в высшей школе направлено на овладение определенной профессиональной областью, с которой будет связана дальнейшая карьера выпускника. В рамках этой логики программа по дисциплине «Иностранный язык» в вузе должна быть направлена, с одной стороны, на всестороннюю подготовку будущих специалистов к выполнению своих должностных обязанностей, а с другой стороны, должна учитывать те виды общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые должны формироваться у студентов в процессе изучения профильных дисциплин, что предполагает сопряженность содержания рабочих программ по иностранному языку с тематическим планом дисциплин по специальности, которые являются фундаментальными для инженерной деятельности.

Применение такого подхода означает, что на *уровне бакалавриата* образовательная программа ставит своей целью овладение общетехнической терминологией, составляющей основу подготовки студента любого технического профиля подготовки и формирующей базис для усвоения специализированной лексики. На этой ступени высшего образования закладываются основы профессионально ориентированного языка, что выражается в развитии навыков общения на иностранном языке в наиболее востребованных ситуациях в выбранной студентом профессии. Кроме того, необходимо учитывать, что каждый трудоспособный человек, имеющий работу, является субъектом экономических отношений. Поэтому, на наш взгляд, было целесообразно включить в программу по иностранному языку на уровне бакалавриата обязательный модуль «Английский язык делового

общения», целью которого является знакомство студентов с основами мира бизнеса, частью которого им предстоит стать в ближайшем будущем. Этот раздел традиционно включает в себя изучение таких тем, как структура компании, трудоустройство, функционирование компании, то есть на этом этапе происходит формирование компетенций, важных с точки зрения успешного начала трудовой деятельности.

Основное внимание на уровне бакалавриата должно уделяться развитию устной и письменной профессионально-ориентированной речи и знакомство с теми разновидностями текстов, с которыми выпускники столкнутся в первую очередь. Изучение и закрепление грамматических конструкций построено по принципу от самых востребованных к менее востребованным и не является самоцелью.

Формирование культуры иноязычной профессионально-деловой коммуникации происходит за счет последовательного овладения общетехнической и специализированной терминологией в процессе ее практического применения в наиболее типичных для данной профессиональной области ситуациях, которые симулируются на занятиях по иностранному языку и которые требуют как индивидуального, так и командного выполнения. Таким образом, за счет регулярного проигрывания в той или иной форме самых востребованных ситуаций у студента формируется опыт речевого поведения, отвечающий требованиям современной реальной экономики, то есть формируется культура иноязычного профессионально-делового общения.

На уровне магистратуры происходит дальнейшее формирование культуры иноязычного профессионально-делового общения за счет отработки речевого поведения в тех производственных ситуациях, которые не были рассмотрены ра-

нее и которые являются прерогативой для специалистов, имеющих степень магистра.

На уровне аспирантуры, ведущей целью образования является подготовка научных кадров, способных разрабатывать научные основы для создания на их основе инновационных изделий и технологий. В настоящее время научная среда является наиболее открытой по сравнению с любым другим историческим периодом. Благодаря тому, что исчезли пространственные и временные границы, информация может распространяться по всему миру за доли секунды, а научная работа в большинстве крупных исследовательских центров ведется в международной команде. Поэтому, по нашему мнению, на данном уровне подготовки основное направление иноязычного образования должно быть направлено на формирование культуры научно-профессиональной коммуникации, что включает в себя овладение следующими умениями, важными в научной среде: работа с научно-технической литературой и научными статьями, составление развернутого плана научной статьи, составление аннотации к научной статье, развитие навыков письменной научной речи и написание проекта собственной научной статьи по теме проводимого научного исследования.

Выводы

В настоящее время владение иностранным языком является обязательным и необходимым компонентом профессиональной подготовки выпускника неязыкового университета. «Иностранный язык» как учебная дисциплина в высшем учебном заведении обладает большим образовательным потенциалом и решает задачи не только развития личности, но и является ресурсом постоянного пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных навыков и умений, а также явной предпосылкой успешной деятельности специалиста в будущем.

Овладение иностранным языком сопровождается формированием общекультурных компетенции коммуникативной, гуманистической и социальной направленности, которые позволяют выпускникам в дальнейшем эффективно взаимодействовать с коллегами и деловыми партнерами в профессиональной среде. При этом культура профессионально-делового общения становится ведущей целью всего цикла непрерывного образования в высшей школе и последовательно формируется в рамках каждой отдельной дисциплины учебного плана путем последовательного овладения указанными в ФГОС ВО компетенциями. И именно овладение культурой профессионально-делового общения должно быть взято за точку отсчета при разработке рабочих программ дисциплин.

Список литературы

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2011. № 8.
3. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования // Квалиметрия в образовании: ме-

тодология и практика. Кн. 6. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

4. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Научные исследования в образовании. 2008. № 1. С. 28–31.

5. Ильязова М.Д., Бусурина Л.Ю., Жилиева Т.В. Компетентный подход к результатам высшего образования: сущность, анализ, реализация. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2006. 120 с.

6. Татур Ю.Г. Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

8. Биболетова М.З., Трубанева Н. Н., Щепилова А. В. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» // Иностранные языки в школе. 2013. № 10.

9. Рябенко Н.Л. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов международного профиля средствами интерактивных технологий: дис. ... канд. пед. наук. 2019. 174 с.

10. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 26.

11. Киш Н.В. Дидактические условия формирования культуры иноязычного профессионального общения будущих инженеров // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 12. С. 480-482.

12. Методологические основы развития педагогических систем непрерывного образования: монография / под ред. А.К. Орешкиной. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 84 с.

References

1. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya*. Moscow, Russkij yazyk. Kursy Publ., 2010. 568 p. (In Russ.)

2. Shadrikov V.D. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podhod. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2011, no. 8 (In Russ.)

3. Grishanova N.A. Razvitie kompetentnosti specialistov kak vazhnejshee napravlenie reformirovaniya professional'nogo obrazovaniya. *Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya i praktika*. Кн. 6. Moscow, Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ., 2002 (In Russ.)

4. Il'yazova M.D. Kompetentnost', kompetenciya, kvalifikaciya – osnovnye napravleniya sovremennyh issledovanij. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 2008, no. 1, pp. 28–31 (In Russ.)

5. Il'yazova M.D., Busurina L.YU., Zhilyaeva T.V. *Kompetentnostnyj podhod k rezul'tatam vysshego obrazovaniya: sushchnost', analiz, realizaciya*. Astrahan, 2006. 120 p. (In Russ.)

6. Tatur YU.G. Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya. Materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminaru. Avtorskaya versiya. Moscow, Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ., 2004 (In Russ.)

7. Hutorskoj A. V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*, 2003, no. 2, pp. 58–64 (In Russ.)

8. Biboletova M.Z., Trubaneva N. N., Shchepilova A. V. Konceptiya uchebnogo predmeta "Inostrannyj yazyk". *Inostrannye yazyki v shkole*, 2013, no. 10 (In Russ.)

9. Ryabenko N.L. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studen-tov mezhdunarodnogo profilya sredstvami interaktivnyh tekhnologij. Diss. kand. ped. nauk. 2019. 174 p. (In Russ.)

10. Vyatyutnev M.N., Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnyh shkolah. *Russkij yazyk za rubezhom*, 1977, no. 6, p. 26 (In Russ.)

11. Kish N.V. Didakticheskie usloviya formirovaniya kul'tury inoyazychnogo professional'nogo obshcheniya budushchih inzhenerov. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 2010, no. 12, pp. 480-482 (In Russ.)

12. *Metodologicheskie osnovy razvitiya pedagogicheskikh sistem nepreryvnogo obrazovaniya*; ed. by Oreshkinoj A.K. Moscow, 2013. 84 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Преснухина Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», Москва, Российская Федерация
e-mail: pririna@mail.ru

Irina A. Presnukhina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, the head of the Foreign Language Department, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: pririna@mail.ru

Клименко Ирина Леонтьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», Москва, Российская Федерация
e-mail: ilk58@mail.ru

Irina L. Klimenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Foreign Language Department, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russian Federation
e-mail: ilk58@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 61:37.015.31

Состояние профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшей медицинской школы**А. И. Жданов¹, И. В. Юргелас¹ ✉, О. С. Копытина¹, Р. Н. Фролов¹,
Ю. Н. Юргелас¹, Ю. Н. Алимкина¹**

ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России
ул. Студенческая, д. 10, г. Воронеж 394000, Российская Федерация

✉ e-mail: iyurgelas@yandex.ru

Резюме

Настоящая статья посвящена явлению рефлексии как индикатору профессиональной сформированности и ключевому фактору профессионально-личностного самосовершенствования любого индивида. Актуальность данной проблемы предопределила цель работы и задачи для её достижения – оценку уровня рефлексии у представителей разных полов и её сравнительный анализ в зависимости от выбранной программы специалитета.

В анонимном добровольном исследовании приняли участие 612 респондентов предвыпускных курсов, обучающихся по основным образовательным программам высшей медицинской школы. В качестве диагностического инструментария эмпирически использован опросник «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» по Н.П. Фетискину и личностный опросник «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» по Е.Е. Рукавишниковой. В качестве методов математической обработки применена описательная статистика, критерии Фишера, Манна-Уитни, Пирсона.

Проведенное двухэтапное исследование установило, что респонденты характеризуются преимущественно средним уровнем развития рефлексии. При этом среди представителей мужского пола респондентов с высоким уровнем развития рефлексии больше. Девушки в большей степени склонны к анализу совершенных ошибок в опасении повторения их в будущем. Юноши в большей степени склонны к анализу причин собственных достижений и неудач во имя творческого движения вперед, что наиболее ярко выражено у представителей специальностей 31.05.01 – Лечебное дело и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело.

Обнаруженное сочетание преобладания онтогенетической рефлексии со знаком «–» с профессиональной рефлексией среднего и высокого уровня указывает на опережающее формирование у обучающихся всех специальностей осмысленности в вопросах будущей профессиональной деятельности в сравнении с опытом личной жизни.

Ключевые слова: рефлексия; онтогенетическая рефлексия; профессиональная рефлексия; высшее медицинское образование.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Состояние профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшей медицинской школы / А. И. Жданов, И. В. Юргелас, О. С. Копытина, Р. Н. Фролов, Ю. Н. Юргелас, Ю. Н. Алимкина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 146–157.

Статья поступила в редакцию 03.09.2019

Статья подписана в печать 26.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Жданов А. И., Юргелас И. В., Копытина О. С., Фролов Р. Н., Юргелас Ю. Н., Алимкина Ю. Н., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 146–157

The State of Professional and Personal Introspection Among the Students of Higher Medical School

A. I. Zhdanov¹, I. V. Yurgelas¹, O. S. Kopytina¹, R. N. Frolov¹,
J. N. Yurgelas¹, I. N. Alimkina¹

Voronezh N.N. Burdenko State Medical University
10 Studencheskaya str., 394000 Voronezh, Russian Federation

✉ e-mail: iyurgelas@yandex.ru

Abstract

This paper addresses the phenomenon of introspection as an indicator of professional maturity and the key driver of professional and personal growth of any given individual. The relevance of the matter dictates the intended purpose of the paper and the steps to be made in pursuit of the purpose, i.e. assessment of the degree of introspection among the representatives of different genders, and its comparison depending on the specialist program chosen by the students.

A total of 612 pre-graduate year students mastering the basic academic programs of higher medical school took part in the anonymous voluntary survey. N.P. Fetiskin's questionnaire "Self-assessment of the ontogenetic introspection degree" and E.E. Rukavishnikova's personal questionnaire "Defining the maturity of pedagogical introspection" were used empirically as the diagnostic tools. Descriptive statistics and criteria by Fischer, Mann-Whitney and Pierson were employed as mathematical data processing techniques.

In the two-phase survey, the majority of respondents demonstrated a medium level of introspection maturity. A high degree of introspection maturity is more typical for male respondents. Women are more inclined to analyzing the past mistakes in fear of their re-occurrence in the future. Men are more prone to analyzing the causes of their accomplishments and failures for the sake of creative progress, which was most frequently demonstrated by the students with specialist programs 31.05.01 "General medicine" and 32.05.01 "Medical and preventive care". The discovered combination of prevalence of the negative ontogenetic introspection with professional introspection of medium and high degrees highlights the anticipatory development by the students of all specialist programs of self-consciousness in the matters of their future professional career in the context of their personal experience.

Keywords: *introspection; ontogenetic introspection; professional introspection; higher medical education.*

Conflict of interest: *The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Zhdanov A. I., Yurgelas I. V., Kopytina O. S., Frolov R. N., Yurgelas J. N., Alimkina I. N. The State of Professional and Personal Introspection Among the Students of Higher Medical School. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(4): 146–157 (In Russ.).

Received 03.09.2019

Accepted 26.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Федеральные государственные образовательные стандарты по программам специалитета высшей медицинской школы к видам будущей профессиональной деятельности выпускников относят меди-

цинскую, организационно-управленческую и научно-исследовательскую, осуществление которых невозможно без обладания рядом компетенций. Последние группируются в категории профессиональные, общепрофессиональные и уни-

версальные (устаревающее - общекультурные). Как известно, именно способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни отнесена в категорию универсальных компетенций. В качестве индикаторов её достижения рассматривается, во-первых, умение определять приоритеты и планировать собственную деятельность, контролировать и анализировать её результаты, а, во-вторых, умение выбирать наиболее эффективные пути и способы совершенствования собственной профессиональной деятельности на основе самооценки.

Подобного рода требования к результатам освоения программ специалитета отражают общие претензии к претендентам на звание человека образованного – не банальное воспроизведение ранее усвоенных образцов и примеров самоосуществления в профессии, а разработка новых, творческих подходов и постоянное саморазвитие как в профессиональном, так и в личностном плане [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Словно предвидя образовательную парадигму будущего, В.А. Сухомлинский говорил о том, что мысль о смысле и цели жизни становится стимулом самовоспитания тогда, когда в сознании каждого будущее представляется как расцвет личных способностей, талантов, одаренности [7], подчеркивая, что в самовоспитании нет предела совершенствованию и мастерству.

Фактором подобного профессионально-личностного самосовершенствования любого индивида, деятельность которого можно отнести к системе «человек – человек», является так называемая рефлексия. Именно ей, явившейся объектом исследований целой плеяды выдающихся

ученых, в психолого-педагогической литературе даются самые разнообразные определения, раскрывающие объем и содержание этого понятия [8, 9, 10, 11].

А.А. Бизяева определяет рефлекссию в качестве важнейшего фактора профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции [8]. При этом исследователь выделяет такие признаки педагогической рефлексии, как глубина, проблемность и критичность мышления; открытость, готовность к диалогу, толерантность к чужому мнению, чувствительность к другому человеку; гибкость в поиске альтернативных подходов к решению проблемы; вариативность и пластичность в коммуникативных стратегиях, личностная включенность в деятельность, принятие ответственности за выбор решения.

Затрагивая педагогический аспект рефлексии, А.К. Маркова указывает на способность педагога мысленно представить себе сложившуюся у обучающегося картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе [9].

С точки зрения М.С. Миримановой, «рефлексия как механизм обратной связи в жизнедеятельности человека – это не только некий результат (изображение в зеркале), но и процесс, который связан с внутренним преобразованием – осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления и их эвристическим преодолением, вплоть до образования новых (креативно-инновационных) содержаний сознания» [10].

В работе С.А. Смирнова отмечается, что конструктивная деятельность может быть осуществлена при наличии аналитических, прогностических и проектив-

ных умений. Особую группу аналитических умений составляют рефлексивные умения [11]. При этом подчеркивается, что преобразование профессиональной деятельности, профессионально-личностное самосовершенствование сопряжены с анализом, осмыслением, осознанием опыта, достигнутого уровня профессионализма и самопроектированием своего «Я» в профессии, самодетерминацией развития. Рефлексия в этом смысле оказывается внутренним регулятором роста совершенства.

Обобщая различных авторов, позволим себе охарактеризовать рефлексия как нормальную конструктивную способность специалиста к неустанному личностному и профессиональному самосовершенствованию, а не к саморазрушению постоянными колебаниями и сомнениями. Раскрытие данной способности связано с активизацией «самости», или авторства специалиста, – критического обратного-зеркального самоанализа с сопоставлением собственного опыта с опытом других, самооценки и саморегулирования поведения, самопознания, самовыражения, самопрогнозирования и самопроектирования.

Экстраполируя изложенное на систему медицинских знаний, а также регламентирующие её образовательный и профессиональный стандарты подчеркнем, что профессионально-онтогенетическая рефлексия лежит в основе развития способности и готовности к формированию системного подхода к анализу медицинской документации, опираясь на всеобъемлющие принципы доказательной медицины, основанной на поиске решений с использованием теоретических знаний и практических умений в целях совершенствования профессиональной деятельности, а, главное, способности и готовности анализировать результаты

собственной деятельности для предотвращения врачебных ошибок, осознавая при этом дисциплинарную, административную, гражданско-правовую и уголовную ответственность. В то же время, рефлексия профессионально-педагогическая развивает способность и готовность к обучению среднего и младшего медицинского персонала элементам здорового образа жизни, правилам санитарно-гигиенического режима пребывания пациентов и членов их семей в медицинских организациях и проведения среди пациентов основных манипуляций и процедур.

Учитывая вышеизложенное, актуальным представляется оценка состояния профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшей медицинской школы как индикатора профессиональной сформированности.

Методика эксперимента

Целью нашей работы явилась оценка состояния профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшего медицинского учебного заведения.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

- Изучить уровень рефлексии у представителей разных полов с помощью эмпирического исследования.
- Провести сравнительный анализ уровня рефлексии у обучающихся по ведущим программам специалитета высшей медицинской школы.

Критерии включения в исследование:

- Добровольное согласие обучающихся на участие в исследовании.
- Обучение на предвыпускных курсах по специальности 31.05.01 – Лечебное дело (5 курс), 31.05.02 – Педиатрия (5 курс), 31.05.03 – Стоматология (4 курс) и 32.05.01 – Медико-профилактическое де-

ло (5 курс) высшего медицинского учебного заведения.

Критерии исключения:

- Несовпадение по любому из критериев включения.
- Неверное заполнение ответного листа, исключающее возможность его дальнейшего анализа.

Исследование проводилось в период с 01 января 2015 года по 31 декабря 2018 года. Результаты исследования получены после предварительной беседы, мотивировавшей на сотрудничество. Ответные листы были анонимными, указывались только пол, возраст, специальность, курс обучения респондента.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Опросник «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» по Н.П. Фетискину [12], состоящий из 15 вопросов.

2. Личностный опросник «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» по Е.Е. Рукавишниковой [13], включающий 34 вопроса.

Обработка и интерпретация результатов исследования производилась в соответствии с указаниями авторов методик.

В качестве методов математической обработки применялась описательная статистика, критерий углового преобразования Фишера (ϕ^*), критерий Манна – Уитни (U), критерий Пирсона (χ^2).

В исследовании приняли участие 612 обучающихся предвыпускных курсов основных специальностей ФГБОУ ВО ВГМУ имени Н.Н.Бурденко Минздрава РФ, гендерно-возрастное распределение которых отражено в табл. 1.

Таблица 1

Общая характеристика респондентов

№№ пп	Наименование специальности	Соотношение обучающихся по гендерному принципу	
		мужчины	женщины
Количество студентов, абс., (%)			
1.	ЛД ₅ (n=295)	43 (14,6)	252 (85,4)
2.	П ₅ (n=116)	20 (17,2)	96 (82,8)
3.	С ₄ (n=97)	21 (21,7)	76 (78,3)
4.	МПД ₅ (n=104)	30 (28,9)	74 (71,1)
Средний возраст, гг.			
5.	ЛД ₅	22,9 ± 0,4	23,0 ± 0,5
6.	П ₅	23,3 ± 0,9	22,4 ± 0,5
7.	С ₄	21,0 ± 0,4	21,1 ± 0,5
8.	МПД ₅	22,5 ± 0,9	22,1 ± 0,6

Примечание: ЛД₅ – «Лечебное дело», 5 курс; П₅ – «Педиатрия», 5 курс; С₄ – «Стоматология», 4 курс; МПД₅ – «Медико-профилактическое дело», 5 курс; n – общее количество студентов по каждой специальности.

Как видно из табл. 1, возраст респондентов колебался в диапазоне от 20 до 24 лет, гендерный состав выборки (мужчины – 114 человек, женщины – 498 человек) закономерно отражал гендерное соотношение студентов в вузе.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования с использованием опросника Н.П. Фетискина

(далее – Опросник 1) получены данные наличия или отсутствия у обучающихся онтогенетической рефлексии с определением её знака (табл. 2), предполагающей самоанализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности, что в свою очередь определяет взаимосвязь с еще нереализованным будущим.

Таблица 2

Оценка уровня онтогенетической рефлексии (опросник 1)

№№ ПП	Наименование специальности, курс обучения	Уровень развития рефлексии							
		общий показатель		отсутствие рефлексии		рефлексия со знаком «-»		рефлексия со знаком «+»	
		муж	жен	муж	жен	муж	жен	муж	жен
Количество респондентов, абс. / %									
1.	ЛД ₅ (n=295)	43 (14,6)	252 (85,4)	4 (1,3)	17 (5,8)	31 (10,5)	205 (69,5)	8 (2,7)	30 (10,2)
2.	П ₅ (n=116)	20 (17,2)	96 (82,7)	2 (1,7)	6 (5,2)	15 (12,9)	81 (69,8)	3 (2,6)	9 (7,7)
3.	С ₄ (n=97)	21 (21,6)	76 (78,3)	1 (1,0)	3 (3,1)	16 (16,5)	64 (66,0)	4 (4,1)	9 (9,3)
4.	МПД ₅ (n=104)	30 (28,8)	74 (71,1)	2 (1,9)	4 (3,8)	17 (16,3)	65 (62,5)	11 (10,6)	5 (4,8)
Среднее значение, баллы									
5.	ЛД ₅	60,2 ± 7,4	68,8 ± 7,1	102,5 ± 0,8	107,9 ± 0,9	61,1 ± 2,7	69,8 ± 3,3	35,6 ± 2,5	39,7 ± 2,2
6.	П ₅	63,2 ± 7,1	68,7 ± 6,6	100,0	103,3 ± 1,5	63,7 ± 3,9	69,6 ± 3,9	36,7 ± 2,2	37,8 ± 2,2
7.	С ₄	69,8 ± 5,5	67,0 ± 10,0	110,0	113,3 ± 2,2	73,7 ± 2,7	69,4 ± 3,8	43,7 ± 0,7	34,4 ± 5,4
8.	МПД ₅	58,2 ± 6,5	70,7 ± 6,1	100,0	112,5 ± 1,6	64,7 ± 3,1	70,6 ± 3,3	40,4 ± 1,6	39,0 ± 2,1

Согласно данным, полученным с помощью Опросника 1, значительная часть респондентов (494 человека, или 80,72 %) обладает онтогенетической рефлексией со знаком "-". Это означает, что большинство опрошенных склонны учитывать ошибки, совершенные в прошлом, и опасаться их совершения в будущем, проявлять чрезмерную осторожность, что может являться тормозом в саморазвитии. Данная тенденция наблюдается как в мужской, так и в женской частях выборки. При этом, среди женщин доля респондентов, обладающих рефлексией со знаком "-", значительно выше (415 человек, или 83,33 % опрошенных женщин), нежели среди мужчин (79 человек, или 69,30 % опрошенных мужчин). Результаты обработки данных с помощью крите-

рия углового преобразования Фишера ϕ^* подтверждают этот факт ($\phi^* = 3,21$, $\alpha < 0,01$).

Наличием онтогенетической рефлексии со знаком "+" характеризуется меньшая часть выборки (79 человек, или 12,91 % опрошенных). Онтогенетическая рефлексия со знаком "+" проявляется в том, что человек анализирует совершенные действия, чтобы идти вперед, ощущая себя творцом собственной жизни, учитывает преимущественно положительный опыт, не закликаясь на прошлых ошибках. Статистическая обработка данных показала, что среди мужчин доля респондентов, обладающих рефлексией со знаком "+" (26 человек, или 22,81 % опрошенных мужчин), значительно выше, чем среди женщин (53 че-

ловека, или 10,64 % опрошенных женщин) ($\varphi^* = 3,21, \alpha < 0,01$).

Полное отсутствие рефлексии жизненного опыта присуще для незначительной части респондентов (39 человек, или 6,37 % респондентов). Опрошенные, вошедшие в эту группу, не склонны анализировать собственные поступки, решения и их последствия, в большей степени руководствуются эмоциями. Обработка данных с помощью критерия углового преобразования Фишера φ показала, что доля испытуемых в мужской (9 человек, или 7,89 %) и женской (30 человек, или 6,02 %) частях выборки с данными характеристиками онтогенетической рефлексии статистически значимо не различается ($\varphi^* = 0,72, \alpha > 0,05$).

Таким образом, согласно данным, полученным с помощью Опросника 1, большинство респондентов склонны в своем поведении учитывать прошлый опыт. В то же время, женщины, по сравнению с мужчинами, преимущественно ориентируются на собственные ошибки и

опасаются их повторения. Мужчины же в целом также ориентированы на учет ошибок прошлого, однако среди них больше респондентов, ощущающих себя творцами собственной жизни, использующих рефлексия для смелого движения вперед.

На втором этапе исследования с использованием опросника Е.Е. Рукавишниковой (далее – Опросник 2) проведено определение уровня сформированности профессиональной рефлексии (табл. 3). Методика предполагает оценку уровня развития профессиональной рефлексии, необходимой для успешной деятельности как педагогов, так и специалистов других направленностей, имеющих постоянный контакт с людьми (в частности, медицинских работников) и ориентирована на изучение того, насколько респондент склонен анализировать собственные поступки, внутренний мир, поведение других людей с определением уровня сформированности рефлексии.

Таблица 3

Оценка уровня развития педагогической рефлексии (опросник 2)

№№ пп	Наименование специально- сти, курс обу- чения	Уровень развития рефлексии							
		Общий показатель		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		муж	жен	муж	жен	муж	жен	муж	жен
Количество респондентов, абс. / %									
1.	ЛД ₅ (n=295)	43 (14,6)	252 (85,4)	–	1 (0,3)	21 (7,1)	158 (53,5)	22 (7,4)	93 (31,5)
2.	П ₅ (n=116)	20 (17,2)	96 (82,7)	1 (0,9)	3 (2,6)	8 (6,9)	65 (56,0)	11 (9,5)	28 (24,1)
3.	С ₄ (n=97)	21 (21,6)	76 (78,3)	–	–	12 (12,4)	53 (54,6)	9 (9,3)	23 (23,7)
4.	МПД ₅ (n=104)	30 (28,8)	74 (71,1)	1 (1,0)	–	18 (17,3)	50 (48,1)	11 (10,6)	24 (23,1)
Среднее значение, баллы									
5.	ЛД ₅	21,3 ± 2,1	21,5 ± 2,1	–	11,0	18,3 ± 1,5	19,4 ± 1,2	24,2 ± 0,7	25,0 ± 0,8
6.	П ₅	21,8 ± 2,9	20,4 ± 2,4	11,0	10,7 ± 0,3	18,2 ± 2,0	18,8 ± 1,5	25,4 ± 0,8	25,0 ± 0,5
7.	С ₄	21,6 ± 2,2	20,9 ± 1,7	–	–	18,5 ± 1,2	19,2 ± 1,2	25,8 ± 0,7	24,8 ± 0,5
8.	МПД ₅	20,8 ± 2,8	20,2 ± 2,1	9,0	–	18,7 ± 1,0	18,2 ± 1,6	25,3 ± 0,7	24,5 ± 0,5

По данным, полученным с помощью Опросника 2, большинство респондентов

(385 человек, или 62,91 %) характеризуются средним уровнем развития рефлексии

сии. Для данного уровня развития рефлексии характерна устойчивая потребность в профессионально-личностном совершенствовании, саморазвитии и самостоятельности действий. Такие обучающиеся, безусловно, способны диагностировать наиболее часто встречающиеся заболевания, назначать адекватное лечение, сотрудничать при ведении пациентов с коморбидной патологией с коллегами других специальностей и старших возрастных групп. Вполне ожидаемые затруднения в решении некоторых практических вопросов будут ликвидироваться ими в процессе дополнительного к высшему и непрерывного медицинского образования.

Установлено, что низкий уровень сформированности профессиональной рефлексии свойственен 0,98 % испытуемых (6 человек). Следовательно, у этих студентов наблюдается низкая заинтересованность в самостоятельности, самообразовании и самовоспитании, недостаточно развиты аналитические умения и профессиональные навыки, а, потому будущая трудовая деятельность сопряжена с высоким риском фатальных для пациентов ошибок.

Высокий уровень профессиональной рефлексии выявлен у 36,11 % респондентов (221 человек). У данной категории испытуемых все компоненты профессиональной рефлексии развиты исключительно в максимальной степени. Их отличает неутомимая деятельная потребность в критическом самоанализе со сравнительным анализом коллегиального опыта, самопознании, самопрогнозировании, самокоррекции, выступающие субабсолютным гарантом профессиональной безупречности.

Таким образом, будущие медики склонны к анализу собственного поведения и поведения других людей, причин собственных достижений и неудач. В общении они склонны судить о людях

по их поступкам, пытаться понять их логику.

В ходе исследования нами были сопоставлены показатели по Опроснику 2 респондентов мужского и женского пола. Результаты исследования показали, что среди мужчин доля респондентов с высоким уровнем развития рефлексии (53 человека, или 46,49 %) статистически значимо выше, чем среди женщин (168 человек, или 33,73 %) ($\varphi^* = 2,52, \alpha < 0,01$). В то же время, среди женщин больше доля респондентов со средним уровнем рефлексии (326 человек, или 65,46 %) по сравнению с мужской частью выборки (59 человек, или 51,75 %). Доли лиц мужского и женского пола с низким уровнем рефлексии, согласно данной методике, статистически значимо не отличаются (1,75 % и 0,80 % соответственно).

Нами были сопоставлены ответы обучающихся по разным медицинским специальностям и выявлены следующие особенности развития рефлексии (табл. 2, табл. 3).

По данным, полученным с помощью Опросника 1, у студентов всех специальностей преобладает рефлексия со знаком "-", а доля лиц с отсутствием онтогенетической рефлексии мала. Сопоставление распределений при помощи критерия χ^2 Пирсона показало отсутствие статистически значимых различий между респондентами четырех специальностей.

В результате применения U-критерия Манна – Уитни обнаружены следующие статистически значимые особенности: у респондентов мужского пола, обучающихся по специальности 31.05.03 – Стоматология, онтогенетическая рефлексия развита слабее, по сравнению с респондентами мужского пола специальностей 31.05.01 – Лечебное дело и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело ($U_{эмп} = 311, \alpha < 0,05$ и $U_{эмп} = 194,5, \alpha < 0,05$ соответственно). Об этом свидетельствует более высокий средний балл,

набранный по Опроснику 1. При сопоставлении этих результатов с результатами респондентов мужского пола специальности 31.05.02 – Педиатрия различий не установлено. Таким образом, в мужской части выборки рефлексия имеет более высокий уровень развития у представителей специальностей 31.05.01 – Лечебное дело и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело. Согласно полученным данным, они склонны в большей степени анализировать свой опыт, планировать собственное будущее, учитывая ошибки, но не страшась их повторения. Обучающиеся по специальности 31.05.03 – Стоматология в большей степени характеризуются рефлексией со знаком "-" (в этом они близки респондентам женского пола).

При статистическом анализе ответов девушек, обучающихся по разным специальностям, по Опроснику 1 значимых различий не установлено.

При сопоставлении ответов респондентов по Опроснику 2 различий в уровне развития рефлексии у представителей специальностей 31.05.01 – Лечебное дело, 31.05.02 – Педиатрия, 31.05.03 – Стоматология и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело не выявлено.

Выводы

Личностно-профессиональное становление индивидуума, относящееся по роду своей деятельности к системе «человек – человек», требует развития определенного уровня рефлексии как понятия чрезвычайно сложно-собирательного. Актуальность изучения уровня профессионально-личностной рефлексии обучающихся высшей медицинской школы предопределила цель изложенной работы. Достижение поставленной цели потребовало формулировки и решения ряда задач, реализованных с помощью диагностических опросников и математико-статистической обработки результатов.

Проведенное исследование установило, что студенты-медики, обучающиеся на предвыпускных курсах ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко по четырем основным специальностям (31.05.01 – Лечебное дело, 31.05.02 – Педиатрия, 31.05.03 – Стоматология и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело), характеризуются преимущественно средним уровнем развития рефлексии. При этом среди представителей мужского пола респондентов с высоким уровнем развития рефлексии больше. Девушки в большей степени склонны к анализу собственных ошибок, дабы проявлять осторожность в будущем. Студенты мужского пола в большей степени склонны к анализу собственного поведения, причин собственных достижений и неудач, чтобы идти вперед, ощущая себя творцом собственной жизни. Согласно проведенному исследованию, наиболее ярко это выражено у представителей специальностей 31.05.01 – Лечебное дело и 32.05.01 – Медико-профилактическое дело.

Обнаруженное нами сочетание преобладания онтогенетической рефлексии со знаком «←» с профессиональной рефлексией среднего и высокого уровня указывает на опережающее формирование у обучающихся всех специальностей осмысленности в вопросах будущей врачебной деятельности в сравнении с опытом личной жизни.

Полученные результаты оценки состояния рефлексии неоспоримо свидетельствуют о правильности тысячелетиями складывавшейся методологии преподавания весьма специфической системы медицинских знаний. Вместе с тем следует признать, что те же самые результаты являют собой некую среднестатистическую характеристику факультета и курса, тогда как подведение итогов и обобщение результатов, выяснение впечатлений, констатация достижений и неудач, постановка перспектив в освоении предметов и

дисциплин должна носить персонализированный характер в отношении академических групп в целом и конкретных обучающихся в частности.

Более того, вышеозначенная среднестатистическая характеристика никак не квалифицирует собственную работу каждого педагога в отдельности ввиду его самостоятельности и вовсе не является выводом об отсутствии необходимости в корректировке авторских рабочих программ, используемых методов и приемов. А потому единственной и такой же усредненной рекомендацией педагогам-клиницистам и теоретикам может быть неустанное побуждение обучающихся к неукоснительному использованию рефлексии и как внутреннего регулятора формирования предписываемых образовательным стандартом компетенций, и как одного из своего рода инстру-

ментов выполнения предписываемых профессиональным стандартом функций.

До тех пор, пока педагог как ключевая фигура образовательного процесса задается вопросами типа «что я делаю?», «с какой целью?», «каковы результаты моей работы?», «как я этого достиг?», а «можно ли сделать результаты лучше?» он развивается и движется вперед. Это яркое прогрессивное движение наследуется его учениками и реализуется в виде должной рефлексивной культуры, которая позволит врачу, несмотря на все нравственные и технологические искушения XXI века, остаться Лекарем и Человеком, а не успешным продукт-менеджером. Безусловно, Лекарь, должен быть профессионалом в своей области знаний. При этом привить умения и развить навыки можно у любого, а заставить быть Человеком – невозможно никого.

Список литературы

1. Вейт М. А., Вейт С. М. Теоретическое осмысление понятия «непрерывное профессиональное самообразование» // Непрерывное педагогическое образование. 1999. № 1. С. 71-79.
2. Голицын Г. А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск : Наука, 1987. С. 54-60.
3. Дюмина С. В. Рефлексивный анализ как функция управления процессом формирования универсальных учебных действий школьников // Молодежь и XXI век – 2017: материалы 7-й Международной молодежной научной конференции. Курск, 2017. С. 50-53.
4. Кунаковская Л. А. Особенности деятельности педагога-психолога по развитию профессиональной рефлексии учителя // Актуальные вопросы психологической службы. Воронеж: ВГПУ, 2001. С. 94-97.
5. Кунаковская Л. А. Развитие педагогической рефлексии у современного учителя // Вестник ВОИПКРО. 2002. Вып. 8. С. 33-35.
6. Никитина Е. А., Кузнецова А. А. Интерактивные формы обучения в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения и рефлексивность: следствие или условие реализации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2014. №1. С. 53-59.
7. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 208 с.
8. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1993. 191 с.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

10. Мириманова М. С. Рефлексия в профессиональном моделировании и развитии // Практическая подготовка психологов в системе высшего образования : материалы межвузовской научно-практической конференции. М., 1998. С. 76-86.
11. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: Академия, 2000. 512 с.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 488 с.
13. Кунаковская Л. А. Рефлексивная культура педагога. Воронеж : Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2011. 80 с.

References

1. Vejt M. A., Vejt S. M. Teoreticheskoe osmyslenie ponyatiya "nepreryvnoe professional'noe samoobrazovanie". *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 1999, no. 1, pp. 71-79 (In Russ.)
2. Golicyn G. A. Refleksiya kak faktor razvitiya. *Problemy refleksii. Sovremennye kompleksnye issledovaniya*. Novosibirsk, Nauka Publ., 1987, pp. 54-60 (In Russ.)
3. Dyumina S. V. Refleksivnyj analiz kak funkciya upravleniya processom formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij shkol'nikov. *Molodezh' i XXI vek – 2017. Materialy 7-j Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii*. Kursk, 2017, pp. 50-53 (In Russ.)
4. Kunakovskaya L. A. Osobennosti deyatelnosti pedagoga-psihologa po razvitiyu professional'noj refleksii uchitelya. *Aktual'nye voprosy psihologicheskoy sluzhby*. Voronezh, 2001, pp. 94–97 (In Russ.)
5. Kunakovskaya L. A. Razvitie pedagogicheskoy refleksii u sovremennogo uchitelya. *Vestnik VOIPKRO*, 2002, is. 8, pp. 33-35 (In Russ.)
6. Nikitina E. A., Kuznecova A. A. Interaktivnye formy obucheniya v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS VPO tret'ego pokoleniya i refleksivnost' : sledstvie ili uslovie realizacii. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika*, 2014, no. 1, pp. 53-59 (In Russ.)
7. Suhomlinskij V. A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moscow, Pedagogika Publ., 1979, vol. 1, 208 p. (In Russ.)
8. Bizyaeva A. A. Refleksivnye processy v soznanii i deyatelnosti uchitelya. Diss. kand. psihol. nauk. Sankt-Peterburg, 1993, 191 p. (In Russ.)
9. Markova A. K. *Psihologiya truda uchitelya*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1993, 192 p. (In Russ.)
10. Mirimanova M. S. Refleksiya v professional'nom modelirovanii i razviti. *Prakticheskaya podgotovka psihologov v sisteme vysshego obrazovaniya. Materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moscow, 1998, pp. 76-86 (In Russ.)
11. Smirnov S. A. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tekhnologii*. Moscow, Akademiya Publ., 2000, 512 p. (In Russ.)
12. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moscow, Izdatel'stvo Instituta Psihoterapii Publ., 2002, 488 p. (In Russ.)
13. Kunakovskaya L. A. *Refleksivnaya kul'tura pedagoga*. Voronezh, Izdatel'sko-poligraficheskij centr VGU Publ., 2011, 80 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Жданов Александр Иванович, доктор медицинских наук, профессор, декан лечебного факультета, заведующий кафедрой госпитальной хирургии, ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: lech@vsmaburdenko.ru

Alexander I. Zhdanov Doctor of Medicine, Professor, Dean of the General Medicine Faculty, Head of the Hospital Surgery Chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, Russian Federation
e-mail: lech@vsmaburdenko.ru

Юргелас Игорь Владимирович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной хирургии, ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: iyurgelas@yandex.ru

Igor V. Yurgelas Candidate of Medicine, Associate Professor of the Hospital Surgery Chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, Russian Federation
e-mail: iyurgelas@yandex.ru

Копытина Оксана Сергеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО ВГУ Минобрнауки России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: lapkova_oksana@mail.ru

Oksana S. Kopytina Candidate of Psychological Sciences, Voronezh State University, Lecturer of the Pedagogics and Pedagogical Psychology Department, Voronezh, Russian Federation
e-mail: lapkova_oksana@mail.ru

Фролов Роман Николаевич, кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной хирургии, ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: vsurgeon@yandex.ru

Roman N. Frolov, Candidate of Medicine, Associate Professor of the Hospital Surgery Chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, Russian Federation
e-mail: vsurgeon@yandex.ru

Юргелас Юлия Николаевна, кандидат медицинских наук, ассистент кафедры госпитальной терапии и эндокринологии, ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: jyurgelas@yandex.ru

Julia N. Yurgelas, Candidate of Medicine, Assistant of the Hospital Therapy and Endocrinology Chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, Russian Federation
e-mail: jyurgelas@yandex.ru

Алимкина Юлия Николаевна, ассистент кафедры госпитальной хирургии, ФГБОУ ВО ВГМУ им. Н.Н. Бурденко Минздрава России, Воронеж, Российская Федерация
e-mail: amica3@mail.ru

Julia N. Alimkina, Assistant of the Hospital Surgery Chair, Voronezh N.N. Burdenko State Medical University, Voronezh, Russian Federation
e-mail: amica3@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 37.02

Использование проектных технологий как способ активизации группового взаимодействия студентов на занятиях по иностранному языку

А. А. Чунихина¹, О. С. Николаева¹ ✉

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: olya.nickolaeva.1985@mail.ru

Резюме

Новые ценности и ориентиры современной образовательной политики наряду с современными достижениями науки предполагают выбор наиболее эффективных методов обучения. Преподаватели все больше склоняются к применению активных и интерактивных педагогических технологий в процессе обучения. Область иноязычного образования не является исключением. В этой связи представляется актуальным проведение комплексного квалификационного исследования относительно перспектив применения таких интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку, как проектные технологии. Именно проектные технологии, как ничто иное, подходит для осуществления продуктивного процесса обучения иностранному языку, поскольку предусматривают развитие навыков общения, сотрудничества, мотивации, творческих способностей обучающихся, принимая во внимание индивидуальные особенности образовательного процесса и участников общения. Проектные технологии предусматривают решение поставленной проблемы либо задачи студентом или группой студентов, они характеризуются применением различных приемов и методов, благоприятными условиями обучения, интеграцией междисциплинарных знаний и навыков, а также творческим подходом обучающихся.

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов формирования навыков группового взаимодействия посредством использования проектных технологий на занятиях по иностранному языку. Необходимо отметить значимость применения метода проектов для реализации одной из главных задач в обучении иностранному языку – формированию навыков коммуникации, сотрудничества и социализации. В статье анализируются основные трудности, возникающие у студентов в ходе иноязычного обучения, выявляется и обосновывается необходимость использования проектных технологий на занятиях по иностранному языку, перечисляются основные преимущества использования подобных технологий преподавателем, выявляются принципы работы, способствующие эффективному взаимодействию обучающихся. Согласно логике проведенного исследования, в данной статье авторы прибегают к ряду взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, необходимых для решения поставленных задач: анализ теоретических аспектов поставленной проблемы, обобщение полученной информации, включенное наблюдение.

Ключевые слова: проектные технологии; метод проектов; иностранный язык; групповое взаимодействие; сотрудничество.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Чунихина А. А., Николаева О. С. Использование проектных технологий как способ активизации группового взаимодействия студентов на занятиях по иностранному языку // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 158–168.

Статья поступила в редакцию 05.06.2019

Статья подписана в печать 30.07.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Чунихина А. А., Николаева О. С., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 158–168

The Usage of Project-Based Technologies While Teaching a Foreign Language as a Way to Intensificate Group Interaction of Students

A. A. Chunihina¹, O. S. Nikolaeva¹ ✉

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉ e-mail: olya.nikolaeva.1985@mail.ru

Abstract

New values and priorities of modern educational policy together with modern scientific achievements presume the choice of the most effective teaching methods. Teachers increasingly more tend to use active and interactive pedagogical technologies in their teaching process. The field of foreign language education is not an exception. For that reason it is strongly recommended to conduct a complex research concerning the prospects of use of such interactive methods of foreign language education as project-based technologies. These are the project-based technologies that can be used to fulfil productive foreign language teaching process, as they are supposed to develop students conversational skills, cooperation, motivation and creative abilities, taking into account individual peculiarities of educational process and participants of conversation. Project-based technologies stipulate problem solving either by one student or a group of students. Such aspects as the application of different ways and methods, favorable conditions of educational process, interdisciplinary knowledge and skills integration, creativity of students – all this is peculiar to project-based technologies.

This article is devoted to the examination of such questions as forming group cooperation skills with the help of project-based technologies in foreign language studies. Special attention is paid to the use of project-based methods in the process of development such students skills as communication, cooperation and socialization. In the article the author analyzes the main problems students face while learning a foreign language, justifies the necessity of project-based technologies application, lists the main prospects of it, reveals principles, which contribute to the effective students' interaction. According to the research logic to achieve the aims pointed in the article the author used a complex of theoretical and empirical methods, such as theoretical analysis, generalization, participants observation.

Keywords: project-based technologies; project-based methods; foreign language; group interaction; cooperation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Chunihina A. A., Nikolaeva O. S. The Usage of Project-Based Technologies While Teaching a Foreign Language as a Way to Intensificate Group Interaction of Students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2019, 9(4): 158–168 (In Russ.).

Received 05.06.2019

Accepted 30.07.2019

Published 24.10.2019

Введение

В эпоху развития информационных технологий наблюдаются значительные перемены во всех сферах человеческой деятельности, область иноязычного образования также не является исключением. Современная образовательная политика предполагает использование инновационных подходов и методов на занятиях

по иностранному языку в вузах. В настоящее время общество активно устанавливает приоритетные направления в вопросе подготовки потенциальных кадров. Речь идет о специалистах высокой профессиональной квалификации, которые помимо того, что обладают хорошим уровнем знания иностранного языка и глубокой осведомленностью в

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 158–168

предметных областях, еще и ко всему имеют обширный творческий потенциал, отличаются самостоятельностью, гибкостью, компетентностью как в вопросах квалификационного характера, так и социокультурного. В дополнении к вышесказанному, они также должны владеть навыками социального взаимодействия как на родном, так и на иностранном языке, чтобы уметь разрешать задачи глобального характера в рамках своей трудовой деятельности.

Цель данной статьи – проанализировать особенности использования проектных технологий на занятиях по иностранному языку в вузе, выявить основные трудности, возникающие у студентов в процессе иноязычного общения, а также рассмотреть связь между использованием метода проектов и развитием уровня группового сотрудничества студентов на занятиях по иностранному языку.

Результаты и обсуждение

В связи с тем, что проблеме изучения иностранного языка в последнее время уделяется все больше внимания, появляются различные методики его преподавания, и использование некоторых предполагает наиболее легкий, но продуктивный способ освоения как лексических, так и грамматических навыков. Как показывает практика, именно интерактивные и активные методы обучения, применяемые в ходе изучения иностранных языков, оказывают положительное воздействие на развитие и активизацию умственной работы студентов, на их самостоятельность в ходе решения поставленных задач, обеспечивают повышенное внимание и заинтересованность к изучаемому предмету, и в дополнении ко всему способствуют развитию социальной активности. Анализ психолого-педагогических работ, равно как и обобщение нашего собственного педагогического опыта, позволили нам выявить среди таких методик одну, наиболее нас интересующую с точки зрения цели данной ста-

тьи – использование проектных технологий или, как еще называют – метод проектов, метод проблем. Данный метод в последнее время широко применяется не только на занятиях по иностранному языку, но и по профильным предметам, подтверждая свою эффективность и привнося новизну в образовательный процесс.

Метод проектов как способ оптимизации учебного процесса рассматривается многими отечественными и зарубежными учеными (В.В. Копылова, Е.С. Полат, А.Н. Шукин, Д.Л. Фрид-Бут, Ф. Столлер, Д.В. Томас) [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Изучив многочисленные работы, сделанные по данной тематике, с уверенностью можно охарактеризовать метод проектов как систему приемов, помогающих овладеть определенной областью как практических, так и теоретических знаний. Метод проектов – это способ организации познавательного процесса, направленный главным образом на решение задачи, поставленной перед студентами, с помощью специальной технологии (поэтапной проблемной разработки), заключительным показателем которого является практический результат.

Проектная деятельность – гарантированный залог эффективного образовательного процесса, отличающегося нестандартным, нетрадиционным подходом, который обеспечивает совершенствование таких сфер активной деятельности, как планирование, прогнозирование, анализ, обобщение полученной информации, и который направлен на применение личностно-ориентированного подхода к обучению. Являясь новой личностно-ориентированной педагогической технологией, метод проектов отражает главные принципы гуманистического подхода в современной образовательной среде [7]. Основным ориентиром метода проектов является самостоятельно организованная деятельность студентов (индивидуальная, парная, групповая), направленная на решение поставленной задачи в рамках отведенного преподавателем времени. Не-

обходимо отметить, что функции преподавателя здесь сводятся лишь к наблюдению, управлению (если в этом есть необходимость) и корректировке деятельности студентов. Таким образом, студенты учатся самостоятельно планировать траекторию своей деятельности: постановка задачи, планирование и решение, контроль своих действий, оценка результатов своей работы. Таким образом, студенты получают весомый опыт в дальнейшей организации и планировании своей личной образовательной траектории.

Исходя из того, что метод проектов предполагает индивидуализацию обучающихся, поиск оптимального сочетания теории и практики, актуализацию знаний и навыков студентов, он, несомненно, должен применяться в процессе обучения иностранным языкам, так как включает в себя все лучшие принципы традиционной и современной методики:

1) отличие этого метода заключается в разнообразии тем, текстов и видов заданий;

2) новизна поставленных перед обучающимися проблем, предполагаемое решение которых возможно только благодаря активному использованию иностранного языка;

3) обучение с удовольствием, где студентам предоставляется возможность обсуждать те темы, которые интересны именно им;

4) развитие творческих способностей студентов в ходе подготовки и презентации проекта.

Проектные технологии могут быть с легкостью интегрированы в любую учебную ситуацию, так как выбор тем и типов заданий может меняться в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, их интересов, имеющихся знаний и уровня компетенций.

Использование проектных технологий на занятиях по иностранному языку способствует разрешению наиболее распространенных проблем, с которыми сталкивается большинство студентов. К

наиболее распространенным *трудностям*, по мнению Пенни Ур, относятся следующие:

1. *Наличие психологического дискомфорта*. У многих студентов появляются проблемы в общении на иностранном языке из-за того, что они боятся неправильно произнести слово, либо построить предложение. Они начинают испытывать стеснение, неуверенность. И все это усугубляется исправлениями со стороны преподавателя. А ведь говорение – навык, требующий от говорящего смелости и раскованности в группе.

2. *Нехватка мыслей у обучающихся в процессе обсуждения по заявленной тематике*. Вследствие чего, студентам порой бывает трудно сконцентрироваться на поставленной проблеме, что в свою очередь приводит и к трудностям в выражении своего мнения на иностранном языке.

3. *Обращение к родному языку*. Недостаточный уровень развития словарного запаса и искусственная среда в общении – основные триггеры, которые провоцируют студентов на решение проблемы реализации иноязычного общения в группе путем замены неизвестного иностранного слова на слово из своего родного языка.

4. *Разный уровень вовлечения студентов в процесс говорения*. Все зависит от уровня сформированности у студентов лексических и грамматических навыков. Студенты с более развитыми навыками чаще бывают задействованы в беседе, чем те, которые имеют значительные трудности в выражении своего мнения на иностранном языке.

5. *Проблемы с отсутствием побуждения к действию (недостаток мотивации)*. Необходимо понимать, что неправильно или нечетко сформулированная речевая задача способствует частичному или полному непониманию способов ее разрешения. А если нет мотивации, то и нет активного участия, равно как и интереса со стороны студента в групповом

обсуждении той или иной проблемы на занятии. Вследствие чего, время, отведенное на общение на иностранном языке в группе, становится для таких студентов в тягость [8, с.121].

Применение метода проектных технологий на занятиях по иностранному языку может решить большинство из вышеперечисленных проблем. Прежде всего, он способствует развитию познавательной деятельности студентов; заинтересованности в обучении иностранному языку, совершенствованию навыков самостоятельного формирования знаний; свободному ориентированию в информационной среде; развитию критического мышления у обучающихся. Метод проектов – это своего рода синтез трех составляющих: исследования, поиска и применения проблемного метода, что, в свою очередь, предполагает развитие творческих способностей каждого обучающегося.

К *преимуществам использования проектных технологий* на занятиях по иностранному языку можно отнести:

- одновременную интеграцию личностной и групповой деятельности, возможность активизации творческого начала, работу в команде;
- реализацию психолого-возрастных требований в самостоятельной практической деятельности;
- оценку результатов совместной проектной деятельности и их общественную важность;
- возможность использования современных технологий как студентами, так и преподавателями во время работы над проектом;
- работу с интернетом;
- использование различных форм взаимодействия с целью формирования навыков эффективного сотрудничества на практике;
- объединение усилий для достижения определенных результатов;
- возможность осуществления настоящего долгосрочного взаимодействия;

– совершенно новые возможности свободного и неформального контроля уровня достижений обучающихся [9].

Положительная продуктивная результативность применения проектных технологий в ходе иноязычного обучения сводится к целостности двух фаз: этап освоения конкретного предметного знания и применение этого знания на практике.

Задействование преподавателем метода проектов на своих занятиях способствует активизации и оптимизации группового взаимодействия путем создания благоприятного психологического климата. Коллективное взаимодействие осуществляется через обмен информацией определенного характера среди обучающихся. Происходит становление отношений профессионального и межсубъектного характера, согласование и координация действий в процессе взаимодействия, побуждение к решению проблем с помощью дальнейшего сотрудничества для решения поставленной перед обучающимися задачи.

Взаимодействие обучающихся можно представить как целеустремленную систему, нацеленную на результат, который обеспечивается только в случае наличия обратной связи, и на развитие индивидуальных особенностей личности каждого студента. По мнению Г.М. Коджаспировой, взаимодействие – это особая форма связи между участниками образовательного процесса, подразумевающая взаимообогащение интеллектуальной, эмоциональной и деятельностной сферами будущих профессионалов. Взаимодействие проявляется как в сотрудничестве, так и в соперничестве [10, с. 123]. А сотрудничество, либо соперничество обучающихся на занятиях по иностранному языку отлично проявляется в проектной работе (в первом случае, если студенты выступают одной группой и готовят совместный проект, во втором случае – если группа делится на подгруппы, а их про-

екты впоследствии сравнивают и выбирают лучший).

Процесс взаимодействия является одним из самых эффективных и зарекомендовавших себя подходов применительно к изучению иностранных языков. Как пишет один из ведущих исследователей США в области группового взаимодействия Спенсер Каган, невозможно найти одно единственное объяснение тому, почему в любом образовательном аспекте обучение посредством группового взаимодействия оказывается наименее эффективным способом обучения. По его словам, такая форма обучения – это «прекрасный сон для преподавателя, но кошмар для исследователя» [11, с. 2]. Ведь это сложный элемент образовательного процесса, применение которого обязует студентов задействовать и совершенствовать как интеллектуальные, так и социальные навыки. Он искусно объединяет различные уровни процесса обучения в один нетрадиционный, оригинальный метод.

Успешная проектная деятельность реализуется посредством единого замысла, организации командного типа работы в группе и единства действий обучающихся. У всех участников есть одна общая цель – совершенствование социальных навыков и умений при условии обеспечения эффективного взаимодействия в группе. Такое *взаимодействие способствует*:

- преодолению трудностей речевого общения;
- развитию навыков свободного и искреннего общения;
- развитию различных языковых форм, способствующих продуктивному общению в настоящей жизни;
- формированию таких качеств, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, как: самостоятельность в выборе траектории своих действий, организационные и управленческие навыки, предприимчивость, контактность.

Обучение в рамках сотрудничества – это обучение в малых группах, где взаимодействие организовано согласно тщательно разработанным принципам. И здесь мы полностью согласны с Джетт Стенлев, которая выделяет следующие *принципы работы*, механизмы, способствующие эффективному взаимодействию:

- *Одновременное вовлечение во взаимодействие всех участников образовательного процесса.* Все студенты должны быть одинаково задействованы в проектной работе. Оптимальная форма работы – парная. Обучающиеся не ждут своей очереди высказаться, как это обычно делается на занятиях по иностранному языку, а участвуют в разговоре. Подобная форма взаимодействия помогает существенно увеличить время выражения студентом своей точки зрения, не будучи стиснутым временными рамками.

- *Равное участие обучающихся.* Как правило, процесс взаимодействия организован так, чтобы каждый студент имел возможность внести свой вклад в совместную деятельность, не оставаясь в стороне. Задействован должен быть каждый.

- *Положительная взаимозависимость.* Студенты работают в команде, и от вклада каждого зависит успех всех. Каждый заинтересован не только в объяснении своих знаний по заявленной тематике остальным участникам группы, но и в получении информации от остальных, чтобы в конечном итоге, у всех сложилась общая картина происходящего. Это развивает командный дух, самостоятельность и ответственность обучающихся.

- *Индивидуальная ответственность.* Каждому студенту в группе дается определенная роль. Неучастие одного влечет за собой последствия для всех. Индивидуальная ответственность – это один из мотивирующих факторов в процессе обучения посредством группового взаимодействия. Каждый осознает, что он обладает информацией, которая может

быть полезна другим участникам группы для достижения общей цели [12, с. 36].

Благодаря перечисленным принципам организации взаимодействия в группе вклад каждого обучающегося в общее дело становится очевидным и понятным. Каждый студент здесь незаменим. Работа каждого ценна. Всех слушают и воспринимают серьезно. Происходит адаптация и социализация обучающихся. Это повышает самооценку, а самооценка, в свою очередь, повышает мотивацию.

Занятия, основанные на принципе взаимодействия и методе проектов, помогают совершенствовать навыки говорения, реализовать модель социального взаимодействия, спроектировать общение, характерное для повседневной жизни. Многие исследователи, изучающие проблему применения методов проектного иноязычного обучения как стимулирующий аспект развития навыков взаимодействия, сводятся к единому мнению – не чему иному, кроме как формированию у обучающихся навыков говорения должно уделяться повышенное внимание, ведь именно эти навыки являются ведущей составляющей процесса иноязычного обучения [14, 15]. Говорение является одним из плодотворных видов речевой деятельности, который отвечает за успешную реализацию устной формы коммуникации. Акцентируя внимание на развитие у студентов навыков говорения, можно добиться реальных успехов и в формировании навыков коммуникативного умения, которые в свою очередь помогают обучающимся лучше понимать речевую задачу и коммуникативное намерение. А все это в совокупности благоприятствует полному пониманию иноязычной речи в целом.

Обучение только фонетическому, грамматическому, лексическому и стилистическому аспектам изучаемого языка не должно стать ведущей и единственной целью иноязычного образования. Именно формированию языковых навыков и развитию речевого умения должно уделять-

ся немалое внимание. Согласно Е.В. Пасову, в процессе иноязычного обучения необходимо выбирать такие упражнения, которые бы способствовали формированию и дальнейшему развитию навыков говорения [16]. Именно метод проектов способен эффективно справиться с подобной задачей. Он обеспечивает условия речевой практики, приближенные к настоящей, и способствует развитию навыков говорения, социализации и взаимодействия, поскольку строится по следующим принципам:

- работа в группе, когда студенты без стеснения и дискомфорта могут обсуждать и выполнять задания. Студенты могут изъясняться с ошибками, но они чувствуют себя раскрепощенно;

- использование задний мотивационного характера. Именно от преподавателя зависит четко разработанный план занятия и подбор правильных мотивирующих заданий, вызывающих у студентов явную, а то и вовсе – глубокую заинтересованность;

- представление довольно ясного руководства к выполнению каждого из заданий, благодаря чему студенты способны с первого раза правильно воспринять речевую задачу, чтобы в последствии правильно ее реализовать;

- для осуществления беспрепятственного иноязычного общения между обучающимися, необходимо организовать дискуссию по возникшей проблеме на таком уровне языка, который был бы ниже уровня представляемых заданий;

- для успешной реализации общения на иностранном языке необходимо создание раскрепощенной атмосферы в аудитории, чтобы преподаватель мог свободно и спокойно помогать студентам в выборе тех или иных языковых средств для выражения своего мнения.

Анализ трудов различных исследователей относительно применения проектных технологий на занятиях по иностранному языку [17, 18, 19], позволяет

определить следующие *стадии*, которые включает в себя работа над проектом:

- *Стадия планирования* (планирование, а также формирование лексических, грамматических и интонационных навыков речи).

- *Стадия реализации* (развитие навыков чтения, письма и говорения, организация поиска необходимой информации, заполнение таблиц, графиков, организация опросов и письменное оформление доклада или речи).

- *Стадия презентации* (подготовка устной презентации проекта и определение способа реализации своего проекта с целью последующего донесения его до аудитории).

- *Стадия контроля* (проверка уровня сформированных навыков говорения, аудирования, чтения, письма).

- *Стадия оценки* проектов.

Одним из примеров проектной работы, взятых из личного педагогического опыта, служит электронная презентация для студентов-первокурсников, в которой была изложена информация по дополнительным курсам и предметам, советы старшекурсников по тому, как учиться без проблем и трудностей, и предложения по организации развлечений и отдыха. Все это делалось студентами направления подготовки «Международные отношения» на иностранном языке. В ходе работы студенты показали отличную командную работу, проявляли самостоятельность в выборе дальнейших действий по реализации планируемого проекта, развивали навыки иноязычного общения. Работа имела слаженный характер, превалировала благоприятная атмосфера, студенты проявляли явный интерес к работе в группе. А преподаватель лично получил приятный опыт от применения подобных технологий на своих занятиях. Дополнительным примером, также из личного педагогического опыта, может быть занятие, организованное в ролевой форме, где студенты, например, принимают участие в совете директоров и об-

суждают наиболее эффективные способы развития своей компании. Данная проектная работа имела место в группах направления подготовки «Мировая экономика». Студентам было предложено разделиться на группы и подготовить презентацию либо плакат по заявленной тематике. Обучающиеся с готовностью и явным интересом участвовали в подобном эксперименте. Для оптимизации навыков письма студентам можно также предложить, как вариант, подготовить онлайн блог с постоянно обновляемой и наиболее актуальной информацией. В реализации проекта, как уже говорилось выше, могут участвовать несколько студентов одновременно. Такого рода проекты помогают студентам развивать творческие способности и преодолевать проблемы в общении. Метод проектов предполагает использование студентами различных плакатов, схем, таблиц, картинок, карт и т.п. Все зависит от самостоятельно выбранной студентами траектории дальнейших действий для успешного решения основной задачи.

Выводы

В результате работы над исследуемой проблемой нами были выделены следующие наиболее важные преимущества организации занятий по иностранному языку посредством проектных технологий:

- применение проектных технологий способствует развитию общей сплоченности обучающихся, появляется потребность в коллективном взаимодействии, где каждый по отдельности и все вместе заинтересованы в решении общей задачи;

- групповое взаимодействие обучающихся на занятиях по иностранному языку позволяет создавать благоприятную для изучения, доверительную, эмоционально-положительную атмосферу в аудитории;

- работа в группах решает проблему стеснительности, скованности студентов, они начинают чувствовать себя наиболее

комфортно в сложившихся условиях, когда имеет место взаимообучение и взаимоконтроль;

– происходит реализация личностно-ориентированного подхода, согласно которому в центр обучения ставится обучающийся, а не преподаватель;

– применение проектных технологий посредством реализации работы в группах стимулирует постоянное, непрерывное коммуникативное взаимодействие обучающихся;

– как групповое, так и коммуникативное взаимодействие обеспечивает развитие когнитивных способностей обучающихся;

– работа во взаимодействии вырабатывает у студентов самостоятельность, ответственность.

Именно реализация проектных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет преподавателю создавать на занятиях условия, приближенные к реальности, погружать обучающихся в мир иноязычной культуры.

Таким образом, задействование метода проектов на занятиях по иностранному языку позволяет индивидуализировать учебный процесс, демонстрирует независимость студентов в планировании, организации и контроле своей деятельности. Проектное обучение отличается диалогичностью, проблемностью, интегративностью, контекстностью. Благодаря диалогичности обучающиеся, работая над проектом, могут спокойно общаться друг с другом. Проектные технологии ставят студентов перед необходимостью сотрудничества, которое лежит в основе учебной деятельности. В процессе решения проблемной ситуации возникает проблемность, которая активизирует мыслительную деятельность обучающихся. Зачастую именно в процессе работы над решением поставленной задачи у студентов порой появляются необычные, оригинальные способы ее достижения. Комплексное применение проектных техно-

логий побуждает студентов задействовать межпредметные связи и знания. И, наконец, контекстность, которая позволяет организовать проектную работу, тесно связанную с естественной жизнедеятельностью студентов. Проектная деятельность, применяемая в процессе иноязычного обучения, становится для студентов таким основанием, на котором базируются учебные, трудовые и игровые аспекты деятельности.

Исследуемые нами технологии являются главным фактором в формировании у обучающихся интереса к социальной активности и интеллектуальному развитию. Проектный метод обеспечивает постоянный интерес студентов к процессу изучения иностранного языка, углубляет и систематизирует знания по изучаемой тематике. Преподаватель должен следить за тем, чтобы все студенты в равной степени могли иметь возможность применить свои знания и навыки в процессе реализации совместной работы над выбранным проектом. Акцент должен ставиться на взаимодействии, объединении студентов для достижения поставленной цели. Необходимо также учитывать индивидуальные потребности, особенности и личностный опыт обучающихся. Применение проектных технологий на занятиях по иностранному языку позволяет придать дисциплине профессионально ориентированный характер, в результате чего происходит подготовка профессионально компетентных специалистов, способных самостоятельно решать поставленные задачи, прогнозировать возможные последствия, проявлять навыки эффективного сотрудничества. Вовлечение студентов в проектную деятельность – это один из способов, который способствует развитию самостоятельности, независимости, уверенности обучающихся как в общении, так и в способностях управлять лично процессом своего обучения.

Список литературы

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М.: Дрофа, 2003. 96 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11; № 2. С. 3-10; № 3. С. 3-10.
3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. 188 с.
4. Fried-Booth D. L. Project work. 2nd ed. Oxford University Press, New York, 2002.
5. Stoller F. Project work: A means to promote language content, English Teaching Forum Online, 35(4), 1997. URL: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p2.htm> (дата обращения 15.05.18).
6. Thomas J.W.A Review of Research on Project-Based Learning, 2000. URL: www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (дата обращения 15.05.18).
7. Conole G., Littlejohn A., Falconer I. and Jeffery A. Pedagogical review of learning activities and use cases, LADIE project report, JISC. 2005.
8. Penny U. Coursebook for language teaching. Cambridge University Press, 2002.
9. Kademina Y. Usage of Teaching Interaction Technologies // Scientific-practical journal "Theory and Practice of Social System Management", 2013, no. 3.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. 2-е изд. М.: Академия, 2005.
11. Kagan S. Kagan Structures: Research and Rationale. Kagan Online Magazine, Kagan Publishing, April, 2001. URL: www.kaganonline.com/Articles/index.html (дата обращения 15.05.18).
12. Stenlev J. Cooperative Learning in foreign language teaching, 2013. URL: <https://ru.scribd.com/document/79723341/Stenlev> (дата обращения 15.05.18).
13. Гурвич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки // Иностранные языки в школе. Золотые страницы. М., 2013. С. 3-9.
14. Clark L. H., Starr I. S. Secondary and middle school teaching methods. 6 ed. N. Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991. 522 p.
15. Lawtie F. Teaching speaking skills 2-overcoming classroom problems, 2004. URL: www.britishcouncil.com (дата обращения 15.05.18).
16. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1988. 223 с.
17. Godovanets N. Project method in foreign language learning // Scientific herald of Uzhgorod National University, 2014, no. 31.
18. Nguyen T.V.L. Project-based learning in teaching English as a foreign language // VNU Journal of Science, Foreign Languages, 2011, no. 27. P. 140-146
19. Tsiplakides I. Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. 2009. URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/2739>. (дата обращения 15.05.18).

References

1. Kopylova V.V. *Metodika proektnoj raboty na urokah anglijskogo yazyka*. Moscow, Drofa Publ., 2003. 96 p. (In Russ.)
2. Polat E.S. *Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka. Inostrannye yazyki v shkole*, 2000, no. 1, pp. 4-11; no. 2; pp. 3-10; no. 3, pp. 3-10 (In Russ.)

3. Shchukin A.N. *Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moscow, Filomatis Publ., 2008, 188 p. (In Russ.)
4. Fried-Booth D. L. *Project work*. 2nd ed. Oxford University Press, New York, 2002.
5. Stoller F. *Project work: A means to promote language content*, English Teaching Forum Online, 35(4), 1997. Available at: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no4/p2.htm> (accessed 15.05.2018).
6. Thomas J.W.A *Review of Research on Project-Based Learning*, 2000. Available at: www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (accessed 15.05.18).
7. Conole G., Littlejohn A., Falconer I. and Jeffery A. *Pedagogical review of learning activities and use cases*, LADIE project report, JISC, 2005.
8. Penny U. *Coursebook for language teaching*. Cambridge University Press, 2002.
9. Kademina Y. *Usage of Teaching Interaction Technologies*. *Scientific-practical journal "Theory and Practice of Social System Management"*, 2013 (3).
10. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.YU. *Pedagogicheskij slovar'*. Moscow, Akademiya Publ., 2005 (In Russ.)
11. Kagan S. *Kagan Structures: Research and Rationale*. Kagan Online Magazine, Kagan Publishing, April, 2001. Available at: www.kaganonline.com/Articles/index.html (accessed 15.05.18).
12. Stenlev J. *Cooperative Learning in foreign language teaching*, 2013. Available at: <https://ru.scribd.com/document/79723341/Stenlev> (accessed 15.05.2018).
13. Gurvich P.B. *K voprosu o specifike metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov kak nauki*. *Inostrannye yazyki v shkole. Zolotyie stranicy*. Moscow, 2013, pp. 3-9 (In Russ.)
14. Clark L. H., Starr I. S. *Secondary and middle school teaching methods*. 6 ed. N. Y.: Macmillan; Toronto: Collier Macmillan, 1991, 522 p.
15. Lawtie F. *Teaching speaking skills 2-overcoming classroom problems*, 2004. Available at: www.britishcouncil.com (accessed 15.05.2018).
16. Passov E. I. *Urok inostrannogo yazyka v srednej shkole*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 223 p. (In Russ.)
17. Godovanets N. *Project method in foreign language learning*. *Scientific herald of Uzhgorod National University*, 2014, no. 31.
18. Nguyen T.V.L. *Project-based learning in teaching English as a foreign language*. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 2011 (27), pp. 140-146
19. Tsiplakides I. *Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice*. 2009. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/2739>. (accessed 15.05.2018).

Информация об авторах / Information about the Authors

Чунихина Анна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» Курск, Российская Федерация
e-mail: anya-chunihina@mail.ru

Anna A. Chunihina, Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer, Southwest State University Kursk, Russian Federation
e-mail: anya-chunihina@mail.ru

Николаева Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, доцент ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» Курск, Российская Федерация
e-mail: olya.nickolaeva.1985@mail.ru

Ol'ga S. Nikolaeva, Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer, South-West State University Kursk, Russian Federation
e-mail: olya.nickolaeva.1985@mail.ru

УДК 159.9

Особенности развития Я-концепции детей младшего школьного возраста в условиях школьного обучения

Е. А. Никитина¹ ✉, А. А. Кузнецова²

¹ ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
ул. 50 лет Октября, 94, Курск 305040, Российская Федерация

² Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса, 3, Курск 305041 Российская Федерация

✉ e-mail: eanikitina72@mail.ru

Резюме

В период младшего школьного возраста происходит интенсивное формирование моральной стороны личности, укрепляется новая внутренняя позиция, интенсивно развивается самосознание, рефлексия, внутренний план действий, произвольность и самоконтроль. Данный возраст является особым периодом в развитии Я-концепции и всех ее структурных компонентов.

Цель исследования в изучении особенностей Я-концепции младшего школьника, измерении уровня тревожности как фактора, снижающего нормальное протекание формирования личности и социально-психологической адаптации к школьному обучению. Провести пилотажный формирующий эксперимент, направленный на формирование Я-концепции, с одной стороны, и снижение уровня тревожности, с другой стороны.

В качестве методов использовались: теоретический анализ научных исследований; организационные методы: метод поперечных срезов; эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование, психодиагностические методы; методы статистической обработки данных.

Осуществлен библиометрический анализ проблемы, реализовано эмпирическое исследование, пилотажный формирующий эксперимент.

Полученные результаты пилотажной программы сопровождения личностного развития младшего школьника показали положительные результаты. Это говорит о возможности применения данной программы в полном объеме.

Ключевые слова: младший школьный возраст; Я-концепция; самооценка; тревожность; психологическое сопровождение.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Никитина Е. А., Кузнецова А. А. Особенности развития Я-концепции детей младшего школьного возраста в условиях школьного обучения // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 169–178.

Статья поступила в редакцию 20.06.2019

Статья подписана в печать 29.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Никитина Е. А., Кузнецова А. А., 2019

Features of Development of I-Concept of Children of Primary School Age in the Conditions of School Education

E. A. Nikitina¹ ✉, A. A. Kuznetsova²

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

Kursk State Medical University
3 K. Marx str., Kursk 305041, Russian Federation

✉ e-mail: eanikitina72@mail.ru

Abstract

In the period of primary school age, there is an intensive formation of the moral side of the person, a new internal position is strengthened, self-consciousness, reflection, internal plan of action, arbitrariness and self-control are intensively developed. This age is a special period in the development of the Self-concept and all its structural components.

The aim of the study is to study the features of the Self-concept of a primary school student, measuring the level of anxiety as a factor that reduces the normal course of personality formation and socio-psychological adaptation to school education. To conduct a pilot formative experiment aimed at forming the Self-concept on the one hand and reducing the level of anxiety on the other hand.

The following methods were used: theoretical analysis of scientific research; organizational methods: the method of sections; empirical methods: observation, conversation, questioning, psychodiagnostic methods; methods of statistical data processing.

The bibliometric analysis of the problem is carried out, the empirical research is conducted, the pilot forming experiment is conducted.

The results of the pilot program to support the personal development of younger students showed positive results. This indicates the possibility of using this program in full.

Keywords: primary school age; I-concept; self-esteem; anxiety; psychological support.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Nikitina E. A., Kuznetsova A. A. Features of Development of I-Concept of Children of Primary School Age in the Conditions of School Education. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2019, 9(4): 169–178 (In Russ.).

Received 20.06.2019

Accepted 29.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

Реалии времени говорят о том, что для современного младшего школьника актуальным является не только приобретение знаний в предметной сфере, но и способность к новым формам взаимодействия и общения с другими людьми, развитие коммуникативных навыков, основ проектной деятельности и многое другое.

Осуществляя библиометрический анализ по ключевым словам «младший школьный возраст» на базе Научной электронной библиотеки Elibrary за последнее десятилетие (2009-2019 гг.), было выявлено более 13 500 научных публикаций, что указывает на значительный исследовательский интерес к изучению данного возраста. Число публикаций по

ключевым словам «психологические особенности детей младшего школьного возраста» составило 374 научных публикаций, по ключевым словам «личностные особенности детей младшего школьного возраста» на базе Научной электронной библиотеки ELibrary за последнее десятилетие (2009-2019 гг.), было выявлено 143 научных публикаций. Это может указывать на недостаточно большой исследовательский интерес к изучению данной проблемы, однако необходимо отметить, что 38 из них – за последние два года, что говорит об актуальности данного вопроса.

Результаты библиометрического анализа указывают на значительный рост исследовательского интереса к проблеме личностных особенностей детей младшего школьного возраста.

Именно в данный возрастной период переход к новой социальной ситуации развития создает предпосылку для формирования личности. Развивается самопознание и рефлексия, внутренний план действий, произвольность и самоконтроль.

Результаты и обсуждение

Цель исследования в изучении особенностей Я-концепции младшего школьника, измерении уровня тревожности, как фактора, снижающего нормальное протекание формирования личности и адаптации к школьному обучению. Провести

пилотажный формирующий эксперимент, направленный на формирование Я-концепции, с одной стороны, и снижение уровня тревожности, с другой стороны, как фактора, препятствующего нормальному протеканию социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте.

В качестве методологического основания данного исследования выступают следующие положения: субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) [1, 2]; о значимости эмоциональной сферы для успешности учебной деятельности младших школьников (Л.И. Божович, И.В. Дубровина, В.Д. Шадриков, П.М. Яковсон) [3, 4, 5, 6]; о развитии Я-концепции, ее структурных компонентов в младшем школьном возрасте (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Е. А. Сорокоумова, Е.А. Талакова и др.) [7, 8, 9, 10].

Организация исследования осуществлялась согласно поставленной цели. Общий объем выборки составил 79 учеников в возрасте 8-10 лет (учащиеся 2-4 классов), из них 24 человека (3 класс) участвовали в формирующем эксперименте. Исследование осуществлялось на условиях информированного согласия. Организация исследования осуществлялась последовательно в три этапа. Дизайн исследования представлен на рисунке 1.

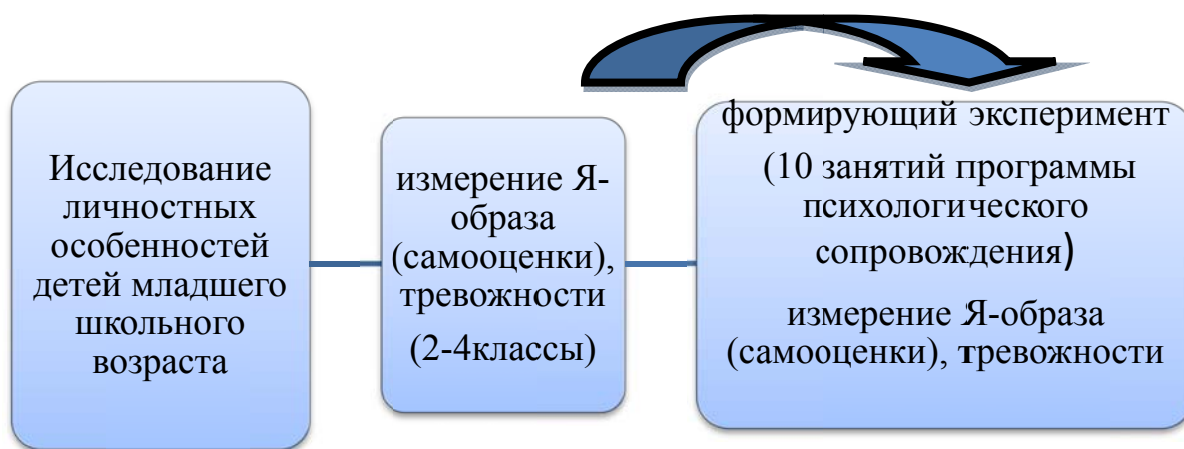


Рис. 1. Дизайн исследования личностного развития младшего школьника

В качестве методов использовались: теоретический анализ научных исследований; организационные методы: метод поперечных срезов; эмпирические методы: наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, психодиагностические методы (опросник Филлипса: «Тест школьной тревожности», модифицированный вариант методики М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я? Какой(ая) Я?»), методика Т. Дембо -С. Я. Рубинштейн; методы статистической обработки данных.

Практическая значимость исследования заключается в разработке на основе полученных эмпирических данных программы сопровождения детей младшего школьного возраста с целью оптимизации Я-концепции, уровня самооценки детей младшего школьного возраста.

Многие исследователи называют младший школьный возраст особым периодом в развитии Я-концепции (В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев, Е. А. Сорокоумова) [9, 10, 11]. С поступлением ребенка в школу у него меняется социальная ситуация развития, расширяется круг контактов (учителя, одноклассники), что влияет на процесс формирования Я-концепции, развитие его образа Я и самооценку. Ведущей фигурой, от которой он получает обратную связь, выступает именно учитель.

С позиций деятельностного подхода в становлении и развитии Я-концепции, образа Я и самооценки младшего школьника ключевую роль занимает ведущий тип деятельности в каждый возрастной период. В младшем школьном возрасте – это учебная деятельность. Так, по данным отечественных психологов (А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко, Г.Б. Тагиева и др.), влияние учебной деятельности на формирование самооценки младшего школьника обусловлено задачей осознания самого себя как субъекта присвоения культурно-исторического опыта; структурой самой учебной деятельности, которая направлена как на решение учебных целей и задач, так и на формирование личности самого ученика [12, 13].

В данном возрасте создаются благоприятные условия для развития когнитивного компонента Я-концепции ребенка, что обусловлено не только изменившейся социальной ситуацией, но и вследствие интеллектуального развития ребенка. «Это обеспечивает новое понимание других людей и самого себя и обуславливают развитие способности ребенка к самонаблюдению, анализу и соотнесению с предметной ситуацией своих собственных способов деятельности и своих возможностей» [14, 15, 16].

Е. Г. Гуцу, анализируя динамику образа Я младших школьников, приходит к следующим выводам: «содержание детских высказываний к одиннадцатому году жизни становится все более развернутым, дифференцированным и интегративным; в период с семи до десяти-одиннадцати лет намечается тенденция к повышению интереса детей к своему будущему, ярко выраженная тенденция снижения эмоциональных высказываний о себе, что связано с возрастающей содержательностью самооценки; содержащиеся личностные оценки, становятся более закрытыми и приобретают характер сравнения себя с другими» [16].

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста составляющие Я-концепции трансформируются: они становятся более обобщенными, обоснованными, устойчивыми. Отношение к себе становится более объективным и критичным; развивается навык рефлексии, возможности критически оценивать свои поступки и регулировать на этой основе своё поведение; увеличивается расхождение между реальным и идеальным Я (преимущественно за счет снижения оценок реального Я), что может выступать источником саморегуляции и самосовершенствования [9].

Как показывают результаты некоторых исследований, идеальное Я по-прежнему «как и у старших дошкольников еще слабо индивидуализировано и, как правило, отражает социальные нор-

мы» [17]. По данным исследований при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту происходит своеобразный кризис самооценки (Е. В. Свистунова, И. И. Чеснова, Е.В. Шорохова и др.). Это проявляется в негативных оценках себя, но преимущественно в сфере учебной деятельности и коммуникации, личностная самооценка становится внутренним регулятором поведения [18, 19, 20, 21].

Задача работы с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для развития личностного потенциала, раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальных особенностей, что будет способствовать оптимальной адаптации.

Исходя из целей нашего исследования представим результаты исследования учеников 2-4 классов, у которых определялся уровень тревожности и самооценка.

При первичной обработке данных выявлено, что уровень общей тревожности в целом соответствует норме. У 35% учащихся выявлен повышенный уровень общей тревожности, что может проявляться снижением общего фона настроения вплоть до невротических симптомов чаще всего усиливающихся при включении учащихся в жизнь школы, проведении проверочных и контрольных работ. Переживания социального стресса выявлены у 40% учащихся, что может проявляться в снижении эмоционального фона, социальных контактов с одноклассниками. Высокий уровень неблагоприятного психологического фона выявлен у 12%, повышен страх самовыражения у 42% учащихся, что будет выступать преградой возможности демонстрации своих знаний, умений, своей позиции. Очень высокая доля учащихся с повышенным страхом ситуации проверки знаний, это проявляется в повышении тревожности в ситуации контроля знаний, часто обусловлено опасением не соответствовать ожиданиям учителя, одноклассников. Следует отметить, что доля лиц с высокой физиологической сопротивляемостью стрессу до-

статочно высока (78%), что повышает устойчивость организма в ситуациях стрессогенного характера, может выступать ресурсным потенциалом в профилактике тревожности учащихся.

При анализе результатов можно отметить, что большой процент учащихся испытывают те или иные проблемы, это может быть вызвано спецификой процесса адаптации и личностными особенностями, с одной стороны, и организацией образовательного процесса, с другой стороны.

Для оценки содержания Я-концепции, как было уже сказано выше, мы использовали модифицированный вариант методики М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я? Какой (-ая) Я?».

В результате первичной обработки данных выделили содержательные аспекты образа Я детей младшего школьного возраста. Выделили несколько кластеров, по количеству упоминаний. В порядке снижения показателей они расположились в следующей последовательности: семейные роли (12,4%), отношения с окружающими (10,3%), роль в классе (9,5%), достижения в учебной деятельности (9,1%), собственное имя (8,3%), увлечения и интересы (8,1%), пол (7,8%), данные внешности (7,1%), физические качества (5,2%), дружеские роли (5,0%), умения (4,3), домашние животные (4%), социально-демографические характеристики (2%), отвержения (1,3%).

Центральное место в системе представлений о себе у учеников 2-4 классов занимают характеристики, связанные с их семейными ролями ($X = 0,88$), что, на наш взгляд, объясняется исключительной значимостью семьи и соответствующего социального статуса в жизни младших школьников. Заметим, что к такого рода характеристикам мы относили высказывания детей, описывающие их принадлежность к семье, а именно: «Я сын / дочь», «Я внук / внучка», «Я сестра / брат» и т. п.

Несколько реже, причем с одинаковой частотой, в содержании образа Я

младших школьников встречаются характеристики социального взаимодействия, раскрывающие их отношения с окружающими ($X = 0,84$) и учебные роли, имеющие непосредственное отношение к ведущему виду деятельности в этом возрасте ($X = 0,79$). Так, многие акцентировали внимание на наличии контактов со взрослыми (родители, реже – другими родственниками и учителями) и своими сверстниками, отмечали желание и готовность помочь: «Я всегда помогаю...»; «Меня любят все девочки и мальчики в нашем классе»; «Я с дедушкой чиню компьютер»; «Я все делаю, что просит учитель, слушаю ее»; «Я люблю свою маму и папу» и др.

К самым учебным ролям обращались практически все в начале вербальной самопрезентации: «Я гимназист», «Я учусь в третьем классе»; «Я учусь на «4» и «5»; «Я школьница»; «Я отличница» и т. п.

Кроме того в системе представлений о себе высокая доля характеристик, связанных с их увлечениями и интересами ($X = 0,78$), достижения в учебной деятельности ($X = 0,75$), что согласуется с нормами психологического развития детей младшего школьного возраста.

Для определения уровня самооценки дополнительно использована методика Т. Дембо -С. Я. Рубинштейн, в которой были заданы модальности (ум, физические способности, внешность, самостоятельность, заботливость, общительность, социальное взаимодействие, самоотношение).

С помощью методики изучали и сопоставили показатели следующих модальностей испытуемых: Я-реальное, Я-идеальное, Я-зеркальное, в качестве зеркального Я нами был выбран аспект «Я глазами учителя», поскольку, отношения с учителем центральны в системе социальных контактов детей младшего школьного возраста.

В модальности Я – реальное средние значения по шкалам входят в границы средних и высоких значений самооценки, что соответствует адекватной самооценке. В модальности Я – идеальное средние

значения по шкалам входят в границы выше средних и высоких значений самооценки, что также соответствует адекватной самооценке. В модальности Я – зеркальное средние значения по шкалам также входят в границы средних и высоких значений самооценки, что соответствует адекватной самооценке. Обращает на себя внимание, Я-реальное соотносится с показателями Я-зеркальное, это подтверждает наше предположение, что, «именно отношения с учителем становятся центром системы социальных отношений детей младшего школьного возраста» [19].

Выводы

Результаты проведенного эмпирического исследования целесообразно рассматривать в качестве основания для разработки психолого-педагогических рекомендаций по сопровождению.

Психолого-педагогическое сопровождение определяется как система целенаправленных последовательно организованных психолого-педагогических воздействий (психокоррекционных, психотерапевтических, консультативных, диагностических), которые реализуются в ситуации непосредственного взаимодействия в реальных жизненных контекстах (в рамках представляемой работы в качестве такого контекста выступает учебная деятельность).

В рамках отечественной психологии выделяют три основные формы (модели) процесса психолого-педагогического сопровождения:

1) общая модель психолого-педагогического сопровождения (система оптимального развития личности в целом с учетом онтогенетических закономерностей процесса развития);

2) типовая модель психолого-педагогического сопровождения (система организации конкретных психологических воздействий, реализуемая с использованием различных психотерапевтических методов: музыкотерапии, арт-терапии, психорегулирующих техник и т.д.);

3) индивидуальная модель психолого-педагогического сопровождения (система целенаправленных психологических воздействий с целью психологической коррекции нарушений с учетом индивидуально-типологических особенностей, реализуемая через индивидуальную программу психологического сопровождения) [22].

Главная цель такой психологической помощи – помочь человеку полноценно реализовать себя. Поэтому конкретная работа в системе психологического сопровождения предполагает укрепление «Я», поддержание адекватной самооценки.

Программа направлена на интеграцию образа мира и образа себя самого в процессе обучения в начальной школе через актуализацию имеющихся у ребенка знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми; рефлексии собственной познавательной деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на создание образа мира; осознание образа своего Я.

Программа включает в себя 6 блоков («Человек и среда», «Я и моё имя», «Я и моя семья», «Я и мои друзья», «Я и мои чувства», «Я и мой характер»), каждый блок содержит от одного до нескольких занятий в зависимости от ее сложности материала. Дети узнают о своем внутреннем мире через непосредственное взаимодействие и сотрудничество со своими одноклассниками и психологом или педагогом.

Был реализован пилотажный формирующий эксперимент. В качестве воздействия выступила программа психологического сопровождения личностного развития детей младшего школьного возраста. В третьем классе реализовано 10 занятий. После проведения программы проведено повторное тестирование для определения эффективности влияния воздействия.

После проведенного воздействия в 3 классе также выявлены благоприятные тенденции. Полученные данные представлены на рисунке 2.

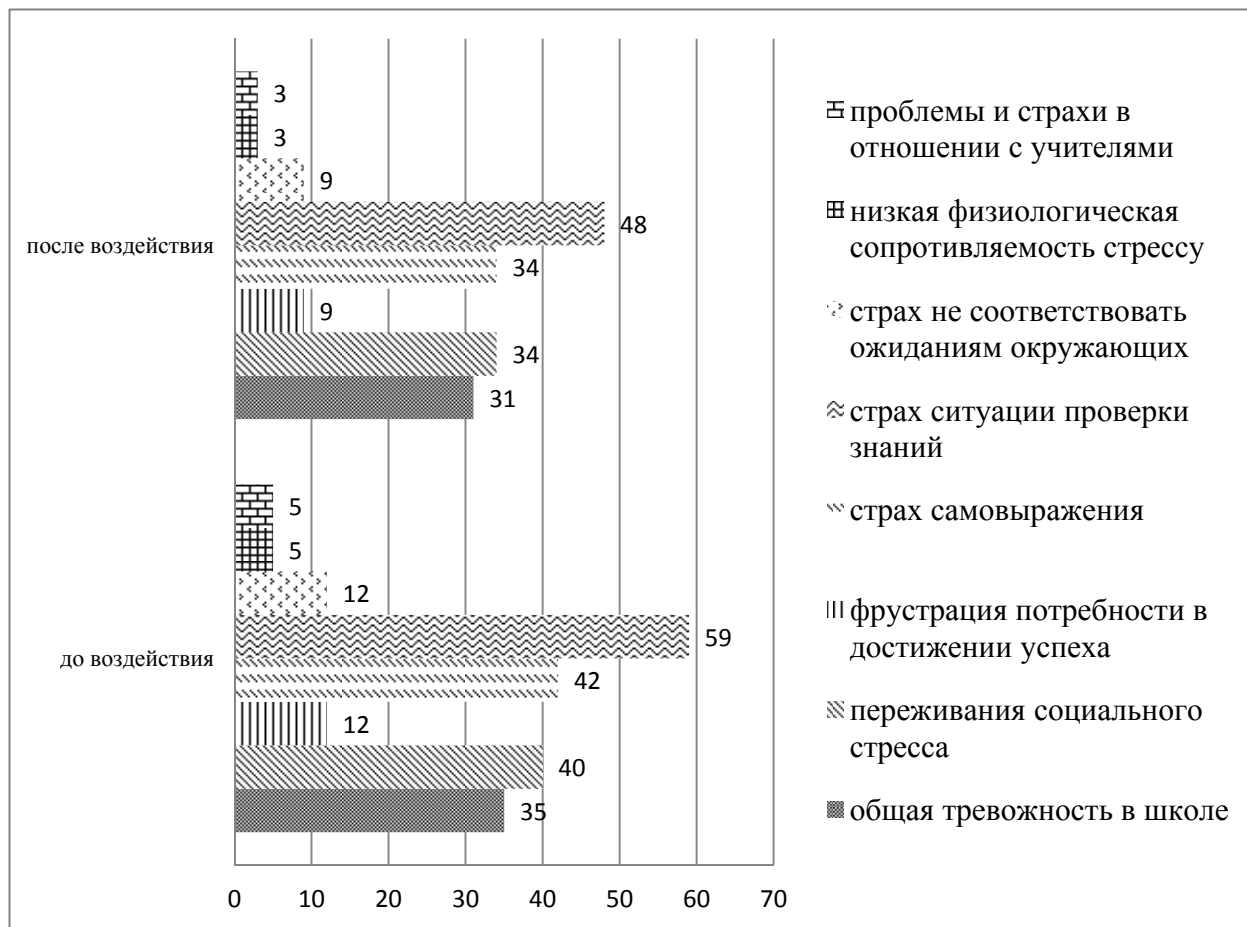


Рис. 2. Динамика по видам тревожности учеников 3 класса после воздействия

После проведенного воздействия по показателям описательной статистики мы можем отмечать снижение общего уровня тревожности и тех показателей, которые на этапе констатирующего эксперимента имели высокие значения. Познание себя, открытие своих возможностей и ресурсов увеличивает уверенность в себе, в собственных силах, раскрывает возможности сопротивления стрессу и возникающим проблемам. На статистически значимом

уровне выявлены изменения по показателям переживания социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страха самовыражения ($U_{эмп}=145; 124; 129; p=0,05$ соответственно).

Полученные результаты пилотажной программы сопровождения личностного развития младшего школьника показали положительные результаты. Это говорит о возможности применения данной программы в полном объеме.

Список литературы

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной. М., 1965. 293 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 446 с.
4. Дубровина И.В. К вопросу о специфичности младшего школьника // Вопросы психологии способностей: сб. / под ред. В.А. Крутецкого. М.: Педагогика, 1973. С. 60-89.
5. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности (системно-генетический подход): учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГУ, 1979. 91 с.
6. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 1964. 86 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школа-Пресса, 2000. 230 с.
8. Слободчиков И. М., Самуйлова О. И. К вопросу о развитии «образа Я» в преддошкольный период детства // Психол. наука и образование. 2004. № 1. С. 18-21.
9. Сорокоумова Е. А., Талакова Е. А. Программа изучения содержательных аспектов Я-концепции детей младшего школьного возраста // Изв. Самарского науч. центра Рос. академии наук. 2012. Т. 14. № 2-2. С. 403-407.
10. Сорокоумова Е. А. Этапы экспериментального исследования развития самопознания в процессе обучения // Изв. Самарского науч. центра Рос. академии наук. 2014. Т. 16. № 2-1. С. 124-132.
11. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 14-19.
12. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 21-27.
13. Захарова А. В., Тагиева Г. Б. Самооценка как фактор психологической готовности к школьному обучению. Структура и содержательные характеристики самооценки старшего дошкольника // Новые исследования в психологии. 1985. № 2. С. 27-31.
14. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. М.: Педагогика, 1999. Т. 3. 432 с.
15. Бороздина Л.В., Видинска Л. Притязания и самооценка // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1986. № 3. С. 21-30.
16. Гуцу Е. Г. Влияние детско-родительских отношений на общение младших школьников со сверстниками: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1997. 180 с.

17. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 340 с.
18. Свистунова Е. В. Особенности Я-концепции подростков с нарушением поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 26 с.
19. Сорокоумова Е. А., Талакова Е. А. Я – концепция в становлении личности младшего школьника: гендерный подход: монография. Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016. 161 с.
20. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1987. 425 с.
21. Шорохова Е.В. Проблема «Я» и самосознания // Проблемы сознания: материалы симпозиума / отв. ред. В.М. Банщиков. М., 1966. С. 217–227.
22. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / под ред. М. Л. Шипицыной. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. 528 с.

Reference

1. Rubinshtejn C.JI. *Osnovy obshchej psihologii*. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russ.)
2. El'konin D.B. *Psihologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika*. Moscow, 1965, 293 p. (In Russ.)
3. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moscow, 1968, 446 p. (In Russ.)
4. Dubrovina I.V. K voprosu o specifichnosti mladshogo shkol'nika. *Sbornik Voprosy psihologii sposobnostej*; ed. by Kruteckogo V.A. Moscow, Pedagogika Publ., 1973, pp. 60-89 (In Russ.)
5. Shadrikov V.D. *Psihologicheskij analiz deyatel'nosti (sistemno-geneticheskij podhod)*. Yaroslavl', Izd-vo YAGU Publ., 1979, 91 p. (In Russ.)
6. Yakobson P.M. *Psihologiya hudozhestvennogo vospriyatiya*. Moscow, Iskusstvo Publ., 1964. 86 p. (In Russ.)
7. Slobodchikov V. I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoj real'nosti v ontogeneze*. Moscow, Shkola-Pressa Publ., 2000, 230 p. (In Russ.)
8. Slobodchikov I. M., Samujlova O. I. K voprosu o razvitiі «obraza YA» v pred-doshkol'nyj period detstva. *Psihol. nauka i obrazovanie*, 2004, no. 1, pp. 18-21 (In Russ.)
9. Sorokoumova E. A., Talakova E. A. Programma izucheniya sodержatel'nyh aspektov Yakoncepcii detej mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Izv. Samarskogo nauch. centra Ros. akademii nauk*, 2012, vol. 14, no. 2-2, pp. 403-407 (In Russ.)
10. Sorokoumova E. A. Etapy eksperimental'nogo issledovaniya razvitiya samopoznaniya v processe obucheniya. *Izv. Samarskogo nauch. centra Ros. akademii nauk*, 2014, vol. 16, no. 2-1, pp. 124-132 (In Russ.)
11. Slobodchikov V. I., Cukerman G. A. Genezis refleksivnogo soznaniya v mladšem shkol'nom vozraste. *Voprosy psihologii*, 1990, no. 3, pp. 14-19 (In Russ.)
12. Zaharova A. V., Andrushchenko T. YU. Issledovanie samoocenki mladshogo shkol'nika v uchebnoj deyatel'nosti. *Vopr. Psihologii*, 1980, no. 4, pp. 21-27 (In Russ.)
13. Zaharova A. V., Tagieva G. B. Samoocenka kak faktor psihologicheskoy gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu. Struktura i sodержatel'nye harakteristiki samoocenki starshego doshkol'nika. *Novye issledovaniya v psihologii*, 1985, no. 2, pp. 27-31 (In Russ.)
14. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij. Sobr. soch.* Moscow, Pedagogika Publ., 1999, vol. 3, 432 p. (In Russ.)

15. Borozdina L.V., Vidinska L. Prityazaniya i samoocenka. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 14. Psihologiya*, 1986, no. 3, pp. 21-30 (In Russ.)
16. Gucu E. G. Vliyanie detsko-roditel'skih otnoshenij na obshchenie mladshih shkol'nikov so sverstnikami. Diss. kand. psihol. nauk. N. Novgorod, 1997, 180 p. (In Russ.)
17. Obuhova L. F. *Detskaya psihologiya: teoriya, fakty, problem.* Moscow, Trivola Publ., 1995, 340 p. (In Russ.)
18. Svistunova E. V. Osobennosti Ya-koncepcii podrostkov s narusheniem povedeniya. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Moscow, 2002. 26 p. (In Russ.)
19. Sorokoumova E. A., Talakova E. A. *Ya – koncepciya v stanovlenii lichnosti mladshogo shkol'nika: gendernyj podhod.* Tula, 2016, 161 p. (In Russ.)
20. Chesnokova I.I. *Problema samosoznaniya v psihologii.* Moscow, 1987, 425 p. (In Russ.)
21. Shorohova E.V. Problema «YA» i samosoznaniya. *Problemy soznaniya. Materialy simpoziuma*; ed. by Banshchikov V.M. Moscow, 1966, pp. 217–227 (In Russ.)
22. *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka*; ed. by Shipicynoj M. L. Moscow, Gumanit. izd. centr "VLADOS" Publ., 2003, 528 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Никитина Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, завкафедрой коммуникологии и психологии, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск, Российская Федерация
e-mail: eanikitina72@mail.ru

Elena A. Nikitina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, head. the Department of Communicology and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: eanikitina72@mail.ru

Кузнецова Алеся Анатольевна, кандидат психологических наук, декан ФПК, доцент кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, КГМУ Курск, Российская Федерация
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Alesya A. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Health Psychology and neuropsychology, KSMU Kursk, Russian Federation
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.922

Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ**К. С. Крючков^{1,2} ✉**

¹Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Армянский пер. 4, корп. 2, г. Москва 101000, Российская Федерация

²Московский институт психоанализа
Кутузовский проспект, 34, стр. 14, г. Москва 121170, Российская Федерация

✉ e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Резюме

В настоящей статье автор выстраивает теоретическое соотношение между типологией жизненных миров Ф.Е. Василюка и периодами возрастано-психологического развития личности. Предметом работы являются особенности развития с точки зрения психологии переживания и типологии жизненных миров. Задачами настоящей статьи являются: во-первых, соотнесение типологии жизненных миров с определенными этапами развития личности, соотнесение конкретных периодов и конкретных миров; во-вторых, описание особенностей данных этапов "на языке" типологии жизненных миров. Данная работа представляет собою теоретическое исследование. Автор использует соответствующие методы теоретического анализа, сравнительный анализ теорий и подходов к развитию, анализ конструктов. Результатом работы является выстраивание "периодизации" развития личности в понятиях психологии переживания. Конкретные жизненные миры обосновано соотнесены с соответствующими стадиями развития, присущие им феномены, представлены "на языке" типологии жизненных миров и психологии переживания. Научная новизна работы характеризуется, во-первых, тем, что, несмотря на обширную библиографию психологии переживания, настоящая работа является первой работой, где проводится сопоставление типологии жизненных миров с этапами развития личности, эксплицируется акмеологичность типологии. Во-вторых, поскольку психология переживания является базисом не только для психотерапевтической, но и для психолого-педагогической работы. Данное сопоставление дает возможность специалистам "говорить о развитии на языке психологии переживания", не заимствуя отдельные составляющие других периодизаций. Вместе с тем настоящая работа является лишь первым шагом для более глубокой теоретической и эмпирической разработки данной темы.

Ключевые слова: психология переживания; типология жизненных миров; психотехника жизненных миров; периодизация развития; стадии развития; кризисы развития; развитие личности; культурно-историческая психология; психоэмоциональное развитие.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Крючков К. С. Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 179–194.

Статья поступила в редакцию 30.06.2019

Статья подписана в печать 19.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Крючков К. С., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 179–194

Fyodor Vasilyuk's Lifeworld's Typology as Personality Development Periodization: Theoretical Comparison and Analysis

K. S. Kryuchkov^{1, 2} ✉

¹National Research University Higher School of Economics
building. 2, Armenian lane 4, Moscow 101000, Russian Federation

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Russian Federation
34 Kutuzovskij prospekt, str. 14, Moscow 121170, Russian Federation

✉ e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Abstract

In the present paper, author theoretically compare lifeworlds typology, developed by Fyodor Vasilyuk and developmental psychology periodization. The main subjects of this paper are features of the personality development from the psychology of experiencing point of view. The main aims of this paper are: first of all – to correspond lifeworlds typology with the specific developmental stages, including correspondence between the specific lifeworlds and specific stages; secondly, description of specific 'features' of the developmental stages using the 'lifeworlds thesaurus'.

This paper is a theoretical research. Author employs theoretical analysis methodology and specific methods such as comparative method, construct analysis.

The main result of this paper is the constructed 'periodization' of personality development built in terms of psychology of experiencing. Specific lifeworlds are corresponded with the specific developmental stages and their features are represented on the 'lifeworlds thesaurus'.

The novelty of this paper is characterized first of all by the priority of this paper, despite the large bibliography, thus is the first paper that corresponds the lifeworlds typology with the stages of personality development. In addition, since psychology of experiencing is not only theoretical concept, but basis for psychotherapy and educational psychology applied work, this paper 'allows' such specialists to 'talk on development, employing experiencing thesaurus'.

This paper, is the first step for large research work on the role of experiencing in human development.

Key words: *psychology of experiencing; lifeworlds typology; psychotechnique of lifeworlds; developmental periodization; developmental stages, developmental crises; personality development; cultural-historical psychology; psycho-emotional development.*

Conflict of interest: *The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.*

For citation: Kryuchkov K. S. Fyodor Vasilyuk's Lifeworld's Typology as Personality Development Periodization: Theoretical Comparison and Analysis. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 179–194 (In Russ.).

Received 30.06.2019

Accepted 19.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

Еще Л.С. Выготский отмечал, что переживание есть единица сознания. Выготский писал: «со стороны субъективной всякий психический процесс есть переживание» (см. [1,2]). Таким образом, изучение переживания для понимания формирования сознания, развития личности в целом, является важнейшей задачей для психологии.

Ф.Е. Василюк разработал ставшую уже в некотором роде «признанной классической» концепцию психологии переживания [3]. Данная концепция весьма глубоко разработана, на её основе разработан метод, называемый «понимающая психотерапия», который в настоящее время является достаточно распространенным в России (см. напр. [4, 5]).

Сам Ф.Е. Василюк практически с самого начала выстраивания своей концепции стремился к тому, чтобы она была не просто общепсихологической или напротив узко-практической, но психотехнической (см. [6]). Понимающая психотерапия мыслится им именно как психотехническая система (см. [7, 8]). В свою очередь теорию переживания вполне справедливо можно обозначить как «психотехническую теорию», то есть такую теорию, которая, по мысли Ф.Е. Василюка (развиваемую им вслед за Л.С. Выготским), является своеобразной философией практики.

В более широком смысле стоит сказать, что подлинная психотехническая концепция является, с одной стороны, психологической, с другой – общепсихологической.

По мысли самого Ф.Е. Василюка [7, 8, 9] любая антропологическая практика должна иметь эксплицитно выраженную аксиологию – цель и ценность, патологию – проблемное состояние, методологию – метод, принцип работы, а также, что принципиально – антропологию – заключающуюся в частности в определении предмета работы и продуктивного процесса (способствующего разрешению проблемной ситуации).

На наш взгляд логичным и «правильным» было бы также выделение акмеологии как отдельной составляющей антропологической практики.

На наш взгляд, психология переживания имплицитно содержит в себе акмеологическую составляющую, у нее есть акмеологический потенциал.

Методология

Основной целью настоящей работы является соотнесение типологии жизненных миров с основными периодизациями возрастного-психологического развития.

Несмотря на кажущуюся очевидность данного сопоставления и богатую обширную библиографию психологии переживания (см. [4]) в настоящее время

отсутствуют какие-либо академические работы, в которых данное сопоставление было бы произведено.

Предметом работы являются особенности развития с точки зрения психологии переживания и типологии жизненных миров.

В настоящей работе для достижения вышеуказанной цели поставлены следующие задачи:

– во-первых – соотнесение типологии жизненных миров с определенными этапами развития личности, соотнесение конкретных периодов и конкретных миров;

– во-вторых – описание особенностей данных этапов "на языке" типологии жизненных миров.

Основными методами, применяемыми в настоящей работе, являются методы теоретического исследования: теоретический анализ, текстуальный анализ, герменевтический анализ текста, сравнительный анализ теорий и подходов к развитию, анализ конструктов.

Ожидаемые результаты работы следующие:

Во-первых, экспликация акмеологического потенциала психологии переживания;

Во-вторых, «перевод» (по крайней мере, его начало) возрастного-психологических концепций, возрастного-психологической феноменологии «на язык» психологии переживания.

Кроме того, поскольку, как следует из литературы, психология переживания является основой не только для психотерапевтической практики, но, также и для психолого-педагогической (см. [4, 10, 11, 12]), такая разработка даст возможность специалистом указанной сферы, отождествляющих себя с психологией переживания, говорить «на своем языке» о возрастном-психологическом развитии.

Также, отметим, что в настоящей работе мы не будем подробно описывать хорошо известную в психологии типологию жизненных миров Ф.Е. Василюка.

Лишь отметим, что Ф.Е. Василюк выделяет четыре жизненных мира – инфантильный, реалистический, ценностный и творческий, каждому из которых соответствует своя критическая ситуация, и каждый из которых имеет свои особенности. Проводя соотнесение мы остановимся на этом более конкретно [3, 6, 7, 8, 9, 11, 12].

Далее мы соотнесем конкретные этапы возрастного-психологического развития личности с конкретными жизненными мирами, описанными Ф.Е. Василюком.

Теоретический анализ – соотнесение стадий развития личности и типологии жизненных миров

Одним из наиболее распространенных видов представления этапов развития человека является «периодизация» данного процесса по стадиям [13]. Так, например, одними из наиболее часто употребляемых периодизаций являются периодизации З. Фрейда, Э. Эриксона, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Мы не будем отводить место для описания этих известных каждому психологу концепций, а напрямую перейдем к их сопоставлению с концепцией жизненных миров Ф.Е. Василюка.

Стоит также отметить, что как «стадии» развития не являются статичными «точками», в которых происходит однократное «событие», приводящее к переходу на следующую «стадию». Стадии это определенные периоды жизни, динамические по своему характеру. По этой причине и жизненные миры мы рассматриваем не в «ситуационном» контексте отдельных критических ситуаций, но в динамическом контексте «бытия в мире», где бытие есть длящееся состояние. Разумеется, взрослый человек может пребывать в каждый отдельный момент времени в различных жизненных мирах, это следует из самой типологии жизненных миров и концепции психологии переживания (см. [7, 8, 9]). Предлагая рассмотреть типологию жизненных миров ак-

меологически, мы полагаем, что на определенном этапе развития человека преобладающим «фоном» развития, своего рода «ведущим» жизненным миром может являться какой-то один из жизненных миров. При этом, на наш взгляд, другие жизненные миры находятся в стадии формирования и как бы «новообразуются» в процессе раннего развития. Ниже рассмотрим этот процесс подробнее путем сопоставления типологии жизненных миров с конкретными периодами развития личности.

Младенческий возраст

Итак, начнем соотнесение с младенческого возраста, длящегося примерно до 1 года. Какие же основные характеристики данного возраста описаны в распространенных периодизациях развития?

В концепции З. Фрейда этот возраст соответствует оральной стадии развития. Напомним, что на оральной стадии развития, важнейшей зоной (по З. Фрейду – эрогенной зоной) является рот ребенка (здесь и далее см. [13, 14]). И одним из важнейших, если не самым важным действием для ребенка является сосание – поглощение пищи. По сути – функционирование Я ребенка проходит по линии удовлетворение-отсутствие удовольствия. Отсутствие моментального удовлетворения вызывает серьезнейшую стрессовую реакцию. Более того, ребенок еще не отделяет свои ощущения от объекта, которым они были вызваны, объект и субъект деятельности как бы «слиты». В частности, когда у ребенка режутся зубы, он начинает кусать материнскую грудь, пытаясь удовлетворить свою потребность. Отлучение от груди вызывает конфликт между стремлением к удовлетворению и реальностью. Таким образом, впервые дифференцируется внутреннее и внешнее (в частности, ребенок отдельно дифференцирует мать, как нечто, отличное от него самого) [13, 14].

По Э. Эриксону способом взаимодействия с миром на самой ранней стадии

развития ребенка также является «оральный» способ. В отличие от З. Фрейда по Эриксону имеется в виду не только непосредственно кормление, но в целом «оральный модус» органа, который распространяется не только на физически рот, но и на все сенсорные зоны (органы) ребенка (см. [13, 15]). Модус органа – «получать» – определяет модус поведения ребенка – «вбирать» в себя. При этом Эриксон, как отмечено выше, имеет в виду не только непосредственно удовлетворение пищевой потребности, но в целом качество ухода за ребенком (читай – качество удовлетворение потребностей), любви, заботы и нежности к нему [13, 15].

Эриксон рассматривает стадии развития как дихотомические диады. В случае раннего развития речь идет о диаде «базовое доверие-базовое недоверие» [15]. При должном качестве ухода за ребенком, достаточной материнской заботе и любви к ребенку развивается базовое доверие, которое по Эриксону выражается физиологически, например, в легком кормлении, глубоком сне, нормальной работе кишечника. Психологически доверие выражается в умении ребенка ждать, выдержать отсрочку в удовлетворении своего желания, позволить матери на некоторое время «исчезнуть» из его поля внимания [13].

Стоит также сказать о понимании младенческого возраста в культурно-деятельностной школе. Оговоримся, что в данном случае мы не будем дробить культурно-историческую школу на отдельные направления, поскольку данная школа (к которой, безусловно, принадлежал и сам Ф.Е. Василюк) серьезно эволюционировала [16] и, на наш взгляд, должна рассматриваться с учётом тех новаций, что были привнесены последователями Л.С. Выготского [13, с. 379-390], в частности, например, А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным.

В младенческом возрасте по Л.С. Выготскому и Д.Б. Эльконину социальная ситуация развития есть ситуация «нераз-

рывности» между ребенком и взрослым – ситуация «МЫ» [13, 17]. Основной трудностью этого этапа для ребенка является противоречие между потребностью во взрослом и в то же время отсутствии средств воздействия на него. Ведущим типом деятельности является непосредственное эмоциональное общение со взрослым. Ребенок адаптируется к новым условиям после новорожденности, овладевает собственно жизнедеятельностью организма. Развиваются с одной стороны сенсорные реакции (ориентировка), с другой стороны – развиваются также и способы манипулирования с предметом – воздействия на него. В конце данной стадии происходит кризис одного года. Ребенок начинает ходить. Появляется специфическая «детская» речь. Одно из главных достижений возраста – отделение себя от взрослого (и в целом от объектов внешнего мира) [17].

На наш взгляд, младенческий возраст возможно соотнести с инфантильным жизненным миром. Говоря кратко, в младенческом возрасте речь идет о качестве в первую очередь *жизнедеятельности* ребенка, которая, по Ф.Е. Василюку, является основной активностью в инфантильном жизненном мире [7]. А также в способности выдерживать стресс (например, не моментальное, отсроченное удовлетворение потребности).

Очевидно, что стрессовая реакция, типичная для инфантильного жизненного мира, фактически воспроизводит ситуацию «неудовлетворения» потребности, в чем сходятся, скажем, психоаналитические концепции. Символически говоря, отсутствие удовлетворения, «отлучение от груди» воспроизводит конфликт внешнего и внутреннего. При этом источник удовлетворенности может находиться как физически извне человека (другой человек, объект из внешнего мира), так и «внутри» (например, боль в животе у ребенка).

Таким образом, в данном жизненном мире внешний мир в идеальной ситуации

легко, а внутренний – прост. Все блага должны быть «даны», во избежание возникновения ситуации стресса.

Преодоление ситуации стресса является задачей развития, перехода к следующему возрасту и следующему из жизненных миров.

Ранний возраст

Следующей стадией развития является ранний возраст: 1-3 года.

Так, например, в концепции З. Фрейда этот период соотносится с анальной стадией развития (1-3 года). Ребенок учится не только «поглощать», но и «выделять и сдерживать» импульсы организма. Фрейд соотносит это с процессом дефекации, которым ребенок вынужден овладевать, поскольку имеется требование внешнего мира к опрятности. Генерализуя, ребенок овладевает некоторыми запретами из внешнего мира, формируется сверх-я. Главное, ребенок учится разрешать конфликты между его потребностями и требованиями внешнего мира [13, 14].

По Э. Эриксону основной дихотомией данного возраста является автономия против стыда. Основные модусы поведения – модус удержания и расслабления. Ребенок овладевает своими возможностями (в первую очередь двигательными), становится способным манипулировать внешним миром, изменять его. В то же время, требования внешнего мира и санкции могут вызвать ощущение «стыда» - ребенок хочет «стать невидимым, заставить мир не видеть его «наготы»» [15].

Рассматривая ранний возраст с точки зрения культурно-исторической теории, мы видим, что по мысли Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина ребенок полностью занят предметной деятельностью. Он как бы «поглощен» предметом [13], [17]. Ребенок усваивает общепринятые образцы действий с предметом. Ребенок движется от совместности к самостоя-

тельности, при этом оценка его действий и контроль остается за взрослым.

В данном же возрасте ребенок осваивает речь. Итогом этого периода становится кризис трёх лет [1, 17].

Мы не будем описывать подробно описанный в психологической литературе кризис трёх лет. Отметим лишь, что позиция «Я сам», «ломка» отношений между ребенком и взрослым в том виде, в котором они существовали в раннем возрасте, как раз, по нашему мнению является шагом к «усложнению» внутреннего мира. Ребенок осознает себя как активного субъекта в мире и, что является одним из наиболее важных новообразований кризиса 3-х лет – способен действовать вопреки своему непосредственному желанию. Т.е. можно сказать, что выстраивается некоторая внутренняя иерархия, присущая уже ценностному жизненному миру.

Переводя вышенаписанное на язык типологии жизненных миров, отметим, что ребенок таким образом как бы «выходит» из плана жизнедеятельности, присущего инфантильному жизненному миру, и переходит на уровень «деятельности».

Возникает способность к различению внешнего и внутреннего содержания, дифференциация окружающего мира, то есть, его усложнение (говоря языком Фрейда – происходит «выделение объекта» [13, 14]). Соглашается с этим и культурно-деятельностная школа. Выделение объекта, отделение его от себя означает переход к ситуации «реалистического» жизненного мира, фактически способствует тому, что возникает трудность внешнего мира.

Ребенок способен преодолевать «удаленность жизненного блага» [3], не выпадая в «стресс-как-кризис», присущий инфантильному жизненному миру, но контролируя свое стремление к немедленному удовлетворению потребности.

Подытоживая, можно сказать, что в раннем возрасте поведение ребенка представляет собой, согласно описанным нами концепциям, «деятельность» по манипулированию и взаимодействию с предметами внешнего мира, ограничиваемую требованиями внешнего мира (взрослых), запретами (Фрейд), образцами (Эльконин). В случае невозможности продолжения деятельности, реализации «мотива» деятельности возникает фрустрационное переживание, подстегиваемое, в том числе, внутренней простотой мира. В ходе кризиса трех лет данная простота отчасти преодолевается через отделение себя от взрослого, формирование собственной субъектной позиции «в мире» (я сам), возникновению способности действовать вопреки непосредственному желанию.

Соотнося это с типологией жизненных миров, можно сказать, что ребенок уже не выступает в качестве пассивного реципиента жизненных благ, но «деятельно» старается добыть «блага» из внешнего мира, манипулируя им. Однако в данном жизненном мире нет места внутренней сложности. Согласно Ф.Е. Василюку, внешний мир в данном жизненном мире выполнен в двух красках: каждый предмет осмысливается только с точки зрения его полезности или вредности для удовлетворения всегда напряженной единственной потребности субъекта [3]. Сомнения и стыд, препятствуют реализации мотива. И когда реализация мотива (слово «мотив» мы употребляем здесь с известной оговоркой, что это еще не мотив в полном леонтьевском смысле слова, скорее некая «цель») становится невозможной, простота внутреннего мира в том числе способствует возникновению реакции фрустрации.

Преодолеть трудность внешнего жизненного мира возможно лишь перейдя к ценностному жизненному миру, усложнив внутренний мир.

Дошкольный возраст

Дошкольный возраст (3-6-7 лет) характеризуется становлением внутренней структуры личности, ценностной структуры. По Фрейду, например, на данной стадии (фаллической стадии развития) разрешаются эдипальные противоречия (комплекс Эдипа/Электры). Не будем подробно останавливаться на хорошо разработанном в психологии вопросе. Для нас наиболее важно то, что согласно концепции З. Фрейда результатом разрешения данного комплекса, своего рода «новообразованием», в результате прохождения данной стадии является полноценное формирование Сверх-Я. Усвоение норм, требований, запретов и правил. Приобретение конгломерата ценностей и моральных норм [14, 18].

Нельзя не отметить, что это соответствует идее Ф.Е. Василюка о внутренне-сложном ценностном жизненном мире [3]. Сложность этого жизненного мира характеризуется наличием множества внутренних содержаний, ценностей, между которыми может происходить конфликт. При этом, отметим, что для данного возраста, не является «проблемой» трудность во внешнем мире. По Фрейду, в дошкольном возрасте, на фаллической стадии развития, ребенок поглощен «отношениями» с матерью и отцом, но эдипальный конфликт не есть конфликт «внешний», фрустрационный. Это конфликт внутренних. Выбор «объекта», испытывание агрессивных и негативных чувств к отцу (в случае комплекса Электры – к матери) – это ситуация внутренняя, хотя и может выражаться во вне, например в проявлении нежных чувств к матери или даже вербально (Фрейд). Безусловно, имеется фрустрация, поскольку сексуальное влечение по отношению к родителю (например, матери) неосуществимо. Как пишет Фрейд: *«Легко заметить, что маленький мужчина один хочет обладать матерью, воспринимает присутствие отца как помеху, возмущается, когда тот позво-*

ляет себе нежности по отношению к матери, выражает свое удовольствие, если отец уезжает или отсутствует» [14]. И все же основная «работа» в данном возрасте есть работа внутренняя. Конкретнее – работа по вытеснению данного комплекса: «Возникающий на этом основании комплекс предопределен к скорому вытеснению, но тем не менее он производит со стороны бессознательного очень важное и длительное действие. Можно высказать предположение, что этот комплекс с его производными является основным комплексом всякого невроза, и мы должны быть готовы встретить его не менее действительным и в других областях душевной жизни» [18].

Согласно Э. Эриксону, именно в этом возрасте закладываются такие новообразования, как совесть и чувство ответственности за свои действия. Опять же, хотя инициативность проявляется как активность на «внешнем» плане деятельности, основная «работа» в данном возрасте происходит во внутреннем плане, где ребенок учится оценивать свои действия, ищет «идеальный прототип» [13, 15, 19]. Таким образом, формируется ценностная структура, с которой ребенок соотносит свои действия.

В культурно-исторической концепции дошкольный период отсчитывается от «кризиса трех лет» до «кризиса семи лет» [13, 17].

Важнейшей деятельностью в данном возрасте является сюжетно-ролевая игра, посредством которой ребенок овладевает правилами и установками. Происходит «сдвигка» от эгоцентризма к децентрации – ребенок становится способен стать на точку зрения другого. Формируется произвольность – ребенок, в частности, произвольно способен следовать правилам. Ребенок овладевает «эталоном» познавательной деятельности, которые он использует уже не копируя взрослого, но сознательно и произвольно [13, 17, 20]. Завершается данный период кризисом

семи лет, когда впервые возникает, согласно Выготскому, собственно «переживание». Выготский пишет: «В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит “я радуюсь”, “я огорчен”, “я сердит”, “я добрый”, “я злой”, т.е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [1]. Переживания ребенка обретают смысл. Кроме того, происходит обобщение чувств – чувства не представляют собою теперь единичные «реакции». Они становятся комплексными. Возникает «острая борьба переживаний» [1]. Переживания дифференцируются – «в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент» [1].

Данный возраст, как мы уже указали выше, возможно соотнести в типологии жизненных миров Ф.Е. Василюка с ценностным жизненным миром. На наш взгляд, основная «работа» в данном возрасте является внутренней работой по формированию ценностной структуры. Несмотря на то, что ребенок активнейшим образом действует во внешнем плане, данный план не является «проблематичным» для ребенка. Ребенок вполне способен решать «фрустрационные» трудности будь то невозможность овладения каким-либо предметом, проигрыш в игре или недоступность матери как сексуального объекта за счет работы, производимой во внутреннем плане – формирования системы внутренних норм, правил и установок (Супер-эго, по Фрейду, социальных норм и правил, усваиваемых через игру по Эльконину). Переживания становятся дифференцированными, осмысленно-осознанными, комплексными. Внутренний мир приобретает сложность.

Младший школьный возраст

Младший школьный возраст (7–12 лет) можно назвать этапом, на котором происходит количественное накопление

навыков (культурных, социальных), основы которых были заложены на предыдущих стадиях развития.

По З. Фрейду этот период соотносим с «латентной» стадией развития. Сексуальный интерес к матери/отцу угасает, ребенок осваивает «культуру» и общечеловеческий опыт [13, 14]. «Оттачивается» система убеждений и мировоззрений для того, чтобы затем получить развитие на следующей стадии.

По Э. Эриксону, данный возраст соотносится со стадией «достижение против неполноценности». Как и в концепции Фрейда – в возрасте 7-12 лет ребенок как бы «оттачивает» ранее полученные навыки в деятельности, в выстраивании социальных связей, овладевает деятельностью, учится любить вне смысла влечения [13, 19].

Говоря о культурно-исторической концепции младшего школьного возраста стоит отметить, что она характеризуется в первую очередь значительными когнитивными изменениями – происходит интеллектуализация всех психических процессов, процессы становятся более произвольными и осознанными (кроме самого интеллекта, отмечает Л.Ф. Обухова). Осознаются свои собственные изменения в ходе развития [13]. По сути, этот возраст посредством накопления изменений в когнитивных функциях «подготавливает» дальнейшие изменения, наступающие в подростковом возрасте [17].

Описывая этот возраст в терминах концепции жизненных миров, можно сказать, ребенок углубляет и расширяет навыки пользования новообразованиями предыдущих трех жизненных миров. Количественно расширяет и качественно углубляет свой арсенал взаимодействия как с «внешним» социальным и предметным миром, так и с «внутренним» психическим миром. Младший школьный возраст не соотносится с каким-то преимущественно одним конкретным жизненным миром. На наш взгляд, в этом возрасте ребенок как бы овладевает свобод-

ной ориентировкой в инфантильном, реалистическом и ценностном жизненном мире, учится взаимодействовать с критическими ситуациями и преодолевать их, все это создает фундамент для возникновения и развития творческого жизненного мира.

Подростковый возраст

Один из наиболее переломных периодов становления личности – подростковый возраст (12-18 лет). В этом возрасте, можно сказать, человек ищет ответ на вопрос «кто я такой?». Выражаясь терминами Э. Эриксона, происходит формирование эго-идентичности, которая и отвечает на указанные вопросы: «что я из себя представляю?», «кто я такой в этом мире?» [15, 19].

По З. Фрейду этот возраст соответствует генитальной стадии развития. На данной стадии подросток стремится к одной основной цели – нормальному сексуальному общению. Появляется интерес к противоположному полу, но интерес уже осознанный. Проявляются сексуальные и агрессивные влечения [14]. Разворачивается «борьба» между «Оно» и «сверх-я». Естественный механизм разрешения этой борьбы по Фрейду – Сублимация. По Фрейду: *«Сублимация состоит в том, что сексуальное стремление отказывается от своей цели частного удовольствия или удовольствия от продолжения рода и направляется к другой [цели], генетически связанной с той, от которой отказались, но самой по себе уже не сексуальной, а заслуживающей название социальной. Мы называем этот процесс "сублимацией" (Sublimierung), принимая при этом общую оценку, ставящую социальные цели выше сексуальных, эгоистических в своей основе. Сублимация, впрочем, является лишь специальным случаем присоединения сексуальных стремлений к другим, не сексуальным»* [14]. Формируется характер.

Нельзя не заметить, что в своем пределе процесс сублимации крайне похож на творческое переживание по Ф.Е. Василюку: «*[творческое переживание] как и ценностное, в первую очередь ставит вопрос о "доверии" к реальности, о том, считать ли рассудок источником подлинной и единственной правды о действительности и принимать ли фактически данную в настоящий момент реальность за полноправное выражение всей действительности. Но если ценностному переживанию для того, чтобы выполнить свою задачу – позволить человеку устоять на его ценностной позиции, – достаточно было развенчать эти притязания рассудка и в идеальном плане признать в качестве высшей действительности действительность ценностную, то творческому переживанию требуется нечто большее, ибо его задача состоит в обеспечении возможности действовать, исходя из этой позиции, реализуя и утверждая ее, действовать в условиях практически, материально противоборствующих осуществлению этой позиции. [...] Такое действие оказывается психологически возможным только при достижении особого внутреннего состояния. Мы имеем в виду состояние готовности пожертвовать любым из своих мотивов, о котором уже шла речь при обсуждении ценностного переживания. Но если в условиях легкого жизненного мира подобная мобилизация достигается внутренним самоуглублением, то в ситуации непосредственного столкновения с внешними трудностями и опасностями происходит в каком-то смысле обратное движение, не в себя, а от себя, движение, сосредоточивающее все душевные и физические силы человека не на достижении собственного счастья, благополучия, безопасности, а на служении высшей ценности» [3].*

Таким образом мы видим, что и у З. Фрейда и у Ф.Е. Василюка сходится мысль о возможности отказа от мотива (жертвования) ради служения другому мотиву. У Фрейда мотивы более физиологичны, Василюк предлагает более обширную картину, включающую в себя всю полноту жизненного замысла человека. Вместе с тем, механизмы схожи.

По мысли представителей культурно-деятельностной школы, В подростковом возрасте формируется иерархия мотивов, являясь одним из главных новообразований этого возраста с точки зрения культурно-исторической концепции [13]. По мысли А.Н. Леонтьева: «*Личность рождается дважды: первый раз — когда у ребенка проявляется в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий, ... второй раз — когда возникает его сознательная личность*» [21]. Д.А. Леонтьев отмечает, что второе рождение личности, это смысловая эмансипация, осознание себя как смысловой единицы, когда мировоззрение подростка становится индивидуальным, перестает совпадать со смысловым полем, в котором он сформировался [22].

Соотнося данный возрастной этап с типологией жизненных миров Ф.Е. Василюка, возможно соотнести его с творческим жизненным миром. Необходимо отметить, что одной из задач творческого жизненного мира является формирование и исполнение жизненного замысла. Появляется «Дело жизни» [3]. По сути это и есть определение своей идентичности в мире. Главное новообразование творческого жизненного мира – воля – как раз и позволяет индивидуализировать мировоззрение, встать над ситуацией (надситуативно, выражаясь словами В.А. Петровского), сознательно выстроить иерархию мотивов, в конечном счете, стать способным пожертвовать одним мотивом ради того, который составляет жизненные замысел.

Творческий жизненный мир, будучи «подготовленным» накоплением социальных, когнитивных и физических возможностей в младшем школьном возрасте, отточенными «навыками», приобретенными в предыдущих трех жизненных мирах, активно формируется именно в подростковом возрасте, когда формируется «жизненный замысел», понимание себя в мире (идентичность), места и цели в жизни.

Наконец, именно в этом возрасте есть место подлинному кризису, который совершает поворот всей жизни человека, переформатирует всю его картину мира, определяет жизненный путь.

Результаты работы: обобщение результатов теоретического анализа

Итак, по итогам теоретического анализа мы соотнесли типологию жизненных миров Ф.Е. Василюка со стадиями развития личности. Младенческий возраст – с инфантильным жизненным миром, ранний возраст – с реалистическим жизненным миром, дошкольный возраст с ценностным жизненным миром, младший школьный возраст обозначили как период накопления и качественного обогащения того арсенала навыков и орудий, приобретенных в предыдущих возрастах, а подростковый возраст соотнесли с творческим жизненным миром.

Мы указали, что жизненный мир младенца внешне легок и внутренне прост, критической ситуацией является неудовлетворение потребности, стресс.

На следующем этапе развития, в раннем возрасте, происходит выделение объекта, отделение его от себя, фактически возникает трудность внешнего мира. Поведение ребенка представляет собою, «деятельность» по манипулированию и взаимодействию с предметами внешнего мира, ограничиваемую требованиями вне-

шнего мира и его запретами. В случае невозможности продолжения деятельности, реализации «мотива» внутренняя «простота» приводит к переживанию фрустрации.

Мы также указали, что кризис трех лет помогает преодолеть внутреннюю «простоту», через отделение себя от взрослого и формирование собственной субъектной позиции «в мире», а также возникновению способности действовать вопреки непосредственному желанию.

Нами также выявлено, что основная «работа» дошкольного возраста является внутренней работой по формированию ценностной структуры.

Переживания становятся дифференцированными, осмысленно-осознанными, комплексными. Внутренний мир приобретает сложность.

Младший школьный возраст, на наш взгляд, не соотносится с каким-то преимущественно одним конкретным жизненным миром. В этом возрасте ребенок как бы овладевает свободной, сознательной ориентировкой в инфантильном, реалистическом и ценностном жизненных мирах, учится взаимодействовать с критическими ситуациями и преодолевать их, все это создает фундамент для возникновения и развития творческого жизненного мира.

Наконец, в подростковом возрасте, на наш взгляд, за счет формирования иерархии мотивов, идентичности, волевой компоненты, «жизненного замысла», формируется творческий жизненный мир.

Подытоживая соотнесение типологии жизненных миров с возрастными психологическими периодизациями, возможно выстроить их в следующую модель, которую удобнее всего отобразить таблицей.

Возраст/концепция	З. Фрейд	Э. Эриксон	Культурно-деятельностная школа	Типология жизненных миров
Младенческий возраст (0-1 год)	Оральная стадия развития	доверие vs недоверие	Младенческий возраст + кризис 1 года	Инфантильный ЖМ
Ранний возраст (1-3 года)	Анальная стадия развития	автономия vs сомнения и стыд	Ранний возраст + кризис 3-х лет	Реалистический ЖМ
Дошкольный возраст (3-6/7 лет)	Фаллическая стадия развития	инициативность vs чувство вины	Дошкольный возраст + кризис семи лет	Ценностный ЖМ
Младший школьный возраст (7-12 лет)	Латентная стадия развития	достижение vs неполноценность	Младший школьный возраст + кризис подросткового возраста	Инфантильный ЖМ, Реалистический ЖМ, Творческий ЖМ – накопление и обогащение навыков
Подростковый возраст (12-17/18 лет)	Генитальная стадия развития	идентичность vs диффузия	Подростковый возраст	Творческий ЖМ

Обсуждение результатов: проблемные вопросы и потенциал периодизации на основе типологии жизненных миров

Описав собственно соотнесение концепции жизненных миров с периодизациями возрастно-психологического развития необходимо ответить на два на наш взгляд очевидных вопроса.

Являются ли жизненные миры чем-то, что изначально задано, и лишь активно проявляется на конкретном этапе, или же они возникают (формируются) в конкретных возрастах, до этого не существуя?

Что же происходит дальше, после подросткового возраста?

Отвечая на первый вопрос, следует исходить из структуры жизненного мира по Ф.Е. Василюку. «Единицей мира» является предмет деятельности [3]. Разумеется, говоря, скажем, о младенческом возрасте, нельзя понимать деятельность в классическом ее понимании по А.Н. Леонтьеву, поскольку подлинная иерархия

мотивов еще не сформирована. Но если понимать «предмет деятельности» более широко, не как предмет конкретной деятельности, а как то, что является предметом, на который направлена основная активность ребенка, его «ведущая деятельность», то в каждом из описанных возрастных периодов возможно найти такой «основной» предмет. На наш взгляд, миры именно «возникают» в конкретных возрастах. Одной из причин этого нам видится то, что важным прекурсором развития является физиологическое развитие личности (см.: [1, 13, 21]). На наш взгляд, возможность взаимодействия с конкретным предметом, и, как следствие, совладания с конкретными критическими ситуациями, «перехода» в очередной жизненный мир становится возможной только после того, как ребенок получает соответствующие средства для этого. Как физиологические, так и психологические. А кроме того, что не менее важно, овладевает теми средствами, новообразованиями, которые предоставляет ему наличный жизненный мир.

Отвечая на вопрос «что дальше?», следует сказать, что на наш взгляд, ребенок, пройдя указанные стадии развития, «овладевает» жизненными мирами, получает возможность ориентировки и деятельности в них. Вместе с тем, он получает и опыт нахождения (и разрешения) в критических ситуациях, соответствующих данным жизненным мирам. Во взрослом (и уже даже в подростковом) возрасте – эти жизненные миры начинают сменять друг друга в различных ситуациях, проявляется их полный репертуар. В данном случае происходит как бы «свертывание» (выражаясь словами П.Я. Гальперина) данных миров, они начинают проявляться применительно к конкретным деятельности.

В чем же основной потенциал типологии жизненных миров как периодизации развития? В первую очередь в том, что, поскольку психология переживания не является уже только психотерапевтической концепцией, а применяется, как мы показали выше, в различных сферах, в том числе, в педагогике (см.: [8, 10, 12]) и возрастной психологии [11], на наш взгляд, важным является то, что такая интерпретация типологии жизненных миров позволит заговорить специалистам по психологии переживания и специалистам из указанных сфер «на одном языке». Психоаналитическая периодизация, например, используется не только в собственно психоанализе, но, например, в психоаналитической педагогике (см., напр, труды Г. Фигдора). «Собственная» периодизация развития, описанная в терминах и понятиях психологии переживания, позволит развиваться психолого-педагогическим и возрастно-психологическим практикам в русле психологии переживания, дав им инструмент (язык, теорию) для выстраивания своих практических и психотехнических конструкций. Специалисты, работающие в психолого-педагогическом направлении и отождествляющие себя при этом с психологией переживания получают возможность

пользоваться инструментом этой же теории, не заимствуя «части» от других теорий, а используя собственную концепцию.

С другой стороны, развитие данной периодизации, её дальнейшая эмпирическая и теоретическая разработка, углубление, обогатит психологию переживания и с общепсихологической стороны, дав возможность развить акмеологический базис теории¹, углубить антропологические основы данной теории.

Выводы

В настоящей статье мы соотнесли типологию жизненных миров со стадиями развития человека. Инфантильный жизненный мир соответствует младенческому возрасту, реалистический – раннему возрасту, ценностный – дошкольному возрасту, младший школьный возраст есть возраст «накопление» и усложнение тех навыков, которые были приобретены в предыдущих возрастах, творческий жизненный мир соответствует подростковому возрасту. Мы также провели параллели между типологией жизненных миров и рядом концепций развития человека – концепциями З. Фрейда, Э. Эриксона, культурно-исторической школой (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.Ф. Обухова). Данная работа является, в каком-то смысле, лишь наброском для более основательной акмеологической теоретической разработки периодизации развития на основе психологии переживания.

Мы ожидаем, что направлениями и результатами дальнейших эмпирических исследований и теоретических разработок будут являться:

Во-первых – эмпирическая валидация наших теоретических построений. Конкретно – проверка возрастно-психо-

¹ По словам Т.П. Гавриловой, например, акмеология и развитая антропология – это то, без чего понимающей психотерапии будет трудно стать подлинной «школой» в поле мировой психотерапии, а не одним из методов.

логическими эмпирическими средствами наличия и проявленности в соответствующих возрастных периодах феноменов, специфически-присущих соотносимым с ними жизненным мирам и критическим ситуациям данных жизненных миров.

Во-вторых, необходима дальнейшая конкретизация данной концепции. Например, конкретные феноменологические и эмпирические исследования «критиче-

ских ситуаций» применительно к конкретным возрастам и выборкам.

Наконец, необходима и практическая разработка психологических и педагогических инструментов на базе данной концепции, тем более, что психология переживания имеет психолого-педагогический потенциал [10,11,12]. Например, разработка диагностического инструментария, консультативных, коррекционных и психолого-педагогических методик.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984, 2754 с.
2. Вересов Н. Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 3. С. 138–148. doi:10.17759/chp.2016120308.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
4. Кулевацкая О.Н. Библиография понимающей психотерапии // II Всероссийская научно-практическая конференция Общества человекоцентрированного подхода (с международным участием) «Человекоцентрированный подход: психологическая практика и научные исследования». М.: НИУ-ВШЭ, 2013.
5. Психологи о значении культурно-исторической теории для психологического консультирования и психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 171–181. doi:10.17759/cpp.2016240409
6. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Консультативная психология и психотерапия. 1992. № 1. С. 15-32.
7. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия опыт: построения психотехнической системы // Вестник практической психологии образования. 2007. №№3,4. С. 27-41.
8. Василюк Ф.Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2008. № 1. С. 5-35.
9. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы // Труды по психологическому консультированию и психотерапии. 2005. С. 159-203.
10. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 34–47.
11. Маслова А.А. Понимающая психотерапия как теоретическая основа методики развития коммуникативной компетентности подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 147–155.
12. Молостова А.Н. Психотехника помощи при решении творческих задач // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 120–132.
13. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. М.: Юрайт, 2011. 460 с.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Питер, 2017. 384 с.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность, кризис. М.: МПСИ, 2006. 352 с.
16. Морозов С.М. Экзистенциальный вектор деятельности. М.: МПСУ, 2013. 317 с.
17. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: МОДЭК, 1997. 416 с.

18. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций. Методика и техника психоанализа. М.: Алетейя, 1998. 224 с.
19. Эриксон Э. Детство и общество. М.: Речь, 2000. 416 с.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.
22. Леонтьев Д.А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е.И. Яцуты. Кемерово: ИПК «Графика», 2002. С. 3-34.

References

1. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij*. Moscow, Pedagogika Publ., 1982–1984, 2754 p. (In Russ.)
2. Veresov N. N. Perezhivanie kak psihologicheskij fenomen i teoreticheskoe ponyatie: utochnyayushchie voprosy i metodologicheskie meditacii. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2016, vol. 12, no. 3, pp. 138–148 (In Russ.) doi:10.17759/chp.2016120308.
3. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1984, 200 p. (In Russ.)
4. Kulevackaya O.N. Bibliografiya ponimayushchej psihoterapii. *II Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Obshchestva chelovekocentrirovannogo podhoda (s mezhdunarodnym uchastiem) "Cheloveko-centrirovannyj podhod: psihologicheskaya praktika i nauchnye issledovaniya"*. Moscow, NIU-VSHE Publ., 2013 (In Russ.)
5. Psihologi o znachenii kul'turno-istoricheskoy teorii dlya psihologicheskogo konsul'tirovaniya i psihoterapii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2016, vol. 24, no. 4, pp. 171–181. doi:10.17759/cpp.2016240409
6. Vasilyuk F.E. Ot psihologicheskoy praktiki k psihotekhnicheskoy teorii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 1992, no. 1, pp. 15-32 (In Russ.)
7. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psihoterapiya opyt: postroeniya psihotekhnicheskoy sistemy. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*, 2007, no. 3, 4, pp. 27–41 (In Russ.)
8. Vasilyuk F.E. Struktura i specifika teorii ponimayushchej psihoterapii. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2008, no. 1, pp. 5-35 (In Russ.)
9. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psihoterapiya: opyt postroeniya psihotekhnicheskoy sistemy. *Trudy po psihologicheskomu konsul'tirovaniyu i psihoterapii*, 2005, pp. 159-203 (In Russ.)
10. Vasilyuk F.E., Zareckij V.K., Molostova A.N. Psihotekhnicheskij metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, 2008, no. 4, pp. 34–47 (In Russ.)
11. Maslova A.A. Ponimayushchaya psihoterapiya kak teoreticheskaya osnova metodiki razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti podrostkov. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 147–155 (In Russ.)
12. Molostova A.N. Psihotekhnika pomoshchi pri reshenii tvorcheskih zadach. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2008, no. 5, pp. 120–132 (In Russ.)
13. Obuhova L.F. *Vozrastnaya psihologiya*. Moscow, Yurajt Publ., 2011, 460 p. (In Russ.)
14. Frejd Z. *Vvedenie v psihoanaliz: Lekcii*. St. Petersburg, Piter Publ., 2017, 384 p. (In Russ.)
15. Erikson E. *Identichnost': yunost', krizis*. Moscow, MPSI Publ., 2006, 352 p. (In Russ.)
16. Morozov S.M. *Ekzistencial'nyj vektor deyatel'nosti*. Moscow, MPSU Publ., 2013, 317 p. (In Russ.)

17. El'konin D.B. *Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah*. Moscow, MODEK Publ., 1997, 416 p. (In Russ.)
18. Frejd Z. *O psihoanalize. Pyat' lekcij. Metodika i tekhnika psihoanaliza*. Moscow, Al-etejya Publ., 1998, 224 p. (In Russ.)
19. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo*. Moscow, Rech' Publ., 2000, 416 p. (In Russ.)
20. El'konin D.B. *Psihologiya igry*. Moscow, Vlados Publ., 1999, 360 p. (In Russ.)
21. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow, Smysl Publ., 2005, 352 p. (In Russ.)
22. Leont'ev D.A. Simbioz i adaptaciya ili avtonomiya i transcendenciya: vybor lichnosti v nepredskazuemom mire. *Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya k strategii zhiznetvorchestva*; ed by E.I. Yacuty. Kemerovo, 2002, pp. 3-34 (In Russ.)

Информация об авторе / Information about the Author

Крючков Кирилл С., аспирант, Департамент психологии, Факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; преподаватель кафедры Психотерапии и психологического консультирования, Московский институт психоанализа; Член Совета Российского общества человеко-центрированного подхода; Член Президиума Всемирной ассоциации человеко-центрированной и экспериментальной психотерапии и консультирования, Москва, Российская Федерация
e-mail: kkryuchkov@gmail.com

Kirill S. Kryuchkov, Post-Graduate Student, School of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Board member of Russian Community for Person-Centered Approach; Board Member of World Association for Person-Centered and Experiential Psychotherapy and Counseling, Moscow, Russian Federation
e-mail: kkryuchkov@gmail.com

УДК 159.9

Библиометрический анализ публикационной активности по проблеме «гендер» в отечественной и зарубежной психологической науке

А. А. Кузнецова¹ ✉, Н. М. К. Хахутадзе¹

¹Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса, 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

✉ e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Резюме

Гендерные исследования получили свое развитие в России с 90-х годов XX века. В разных научных направлениях стали появляться публикации, в которых рассматривались проблемы ролевого поведения и статусных позиций мужчин и женщин, социальные стереотипы в отношении профессий, внешности, паттернов поведения мужчин и женщин, представлений о маскулинности и фемининности, вопросов гендерного равенства и неравенства.

На основе психологических исследований гендерных проблем оформилось новое научное направление – гендерная психология, в становлении которой можно выделить три этапа. Несмотря на оформление в самостоятельную область знания и выделение специальных категорий (пол, гендер, ролевое поведение, статусная позиция) недостаточно проработаны такие аспекты, как критерии дифференцированности половых и гендерных особенностей, этапы формирования и нормы гендерной идентичности. Вопрос о «гендере» весьма противоречив как на нормативно-правовом, так и на феноменологическом уровне.

Целью исследования выступил анализ публикационной активности по проблеме гендера с уточнением понятий гендер и пол в отечественных и зарубежных поисковых системах баз научных данных.

Методами исследования выступили: библиометрический анализ, историко-перспективный анализ через рассмотрение публикационной активности по проблематике исследования в базах данных Scopus и eLIBRARY.

В данной статье представлены результаты теоретического анализа публикационной активности по проблеме «гендер и пол», представлены авторские определения данных понятий, уточнены причины неверной трактовки понятия «гендер», рассмотрены нормативно-правовые аспекты данной проблемы. Продемонстрированы позиции правительственных и неправительственных организаций, занимающихся вопросами гендерного равенства как в России, так и за рубежом.

Противоречия в феноменологическом плане возникают по причине наличия двух трактовок «пол» в английском языке: секс – детерминирован биологическими различиями, дан от рождения и гендер (gender) – социальный пол, обозначающий особенности поведения, итог социализации в преломлении через половую принадлежность. Формирование гендерной идентичности в процессе социализации осуществляется через трансляцию сформировавшихся в культуре социальных стереотипов и представлений о мужественности и женственности, имеет ряд возрастных стадий формирования.

Изучение гендерной идентичности, ее формирования, дифференциация пола и гендера в проводимых исследованиях сохраняет свою актуальность, открывая новые перспективы исследований как в фундаментальном, так и прикладном аспектах. Среди практических психологов пока еще мало квалифицированных специалистов по вопросам гендерной идентичности, гендерных норм и многих других аспектов гендерной психологии. Практическая востребованность результатов исследований еще более усиливает ее актуальность.

Ключевые слова: гендер; пол; гендерная психология; маскулинность; фемининность.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кузнецова А. А., Хахутадзе Н. М. К. Библиометрический анализ публикационной активности по проблеме «гендер» в отечественной и зарубежной психологической науке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 195–204.

Статья поступила в редакцию 30.07.2019

Статья подписана в печать 19.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Кузнецова А. А., Хахутадзе Н. М. К., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2019; 9(4): 195–204

Bibliometric Analysis of Publication Activity on the Problem of "Gender" in Domestic and Foreign Psychological Science

A. A. Kuznetsova¹ ✉, N. M. K. Khakhutadze¹

Kursk State Medical University
3 Karl Marx str., Kursk 305041, Russian Federation

✉ e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Abstract

Gender studies have been developed in Russia since the 90s of the twentieth century. In different scientific areas, publications began to appear, which addressed the problems of role behavior and status positions of men and women, about social stereotypes about professions, appearance, patterns of behavior of men and women, about the ideas of masculinity and femininity, about gender equality and inequality.

On the basis of psychological studies of gender issues, a new scientific direction – gender psychology has been formed, in the formation of which three stages can be distinguished. Despite the registration in an independent field of knowledge and the allocation of special categories (gender, gender, role behavior, status position), such aspects as criteria for differentiation of sexual and gender characteristics, stages of formation and norms of gender identity are not sufficiently developed. The issue of "gender" is highly controversial at both the regulatory and phenomenological levels.

The aim of the study was to analyze the publication activity on the problem of gender with the clarification of the concepts of gender and gender in domestic and foreign search engines of scientific databases.

The research methods were: bibliometric analysis, historical and perspective analysis through the consideration of publication activity on the problems of research in the databases Scopus and eLIBRARY.

This article presents the results of theoretical analysis of publication activity on the problem of "gender and gender", presents the author's definitions of these concepts, clarifies the reasons for the incorrect interpretation of the concept of "gender", considers the legal aspects of this problem. The positions of governmental and non-governmental organizations dealing with gender equality issues both in Russia and abroad are demonstrated.

Contradictions in phenomenological terms arise due to the presence of two interpretations of sex in the English language: sex – determined by biological differences, given from birth and gender (gender) – social sex, denoting behaviors, the result of socialization in the refraction through gender. The construction of gender identity in the process of socialization is carried out by its main institutions through the translation of social stereotypes and ideas about masculinity and femininity formed in the culture and has a number of age stages of formation.

The study of gender identity, its formation, differentiation of gender and gender in the research remains relevant, opening up new prospects for research in both fundamental and applied aspects. Among practical psychologists, there are still few qualified specialists in gender identity, gender norms and many other aspects of gender psychology. The practical relevance of the research results further enhances its relevance.

Keywords: gender; gender; gender psychology; masculinity; femininity.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kuznetsova A. A., K.Khakhutadze N. M. Bibliometric Analysis of Publication Activity on the Problem of "Gender" in Domestic and Foreign Psychological Science. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 195–204 (In Russ.).

Received 30.07.2019

Accepted 19.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Характерной чертой современного общества является видоизменение соци-

альных стереотипов в отношении ролей мужчин и женщин во всех сферах. Реформирование, трансформации в идеоло-

гии, социальные и экономические перемены последних десятилетий способствовали изменению этих норм. Женщины занимают руководящие должности в различных сферах нашего общества (не только в экономической, социальной сферах, но и в политической, военной). Начали стираться классические стереотипы о роли мужчин и женщин в семье (отпуск по уходу за ребенком для мужчин, в то время как женщины продолжают трудовую и профессиональную активность). И эти тенденции из редких случаев трансформируются в стойкие реалии современности. Игнорирование половых и гендерных различий при проведении научных исследований искажает психологическую реальность мира, делает некорректным проведение данных исследований. Несмотря на популярность гендерной психологии и усилившуюся публикационную активность в данном направлении остаются недостаточно проработаны такие аспекты, как критерии дифференцированности половых и гендерных особенностей, этапы формирования и нормы гендерной идентичности и многие другие.

Результаты и обсуждения

Целью исследования выступил библиометрический анализ публикационной активности по проблеме гендера с уточнением понятий «гендер» и «пол» в отечественных и зарубежных поисковых системах баз научных данных.

В данной статье мы попытаемся разобраться в самом понятии «гендер», представим правительственные и неправительственные организации, занимающиеся вопросами гендера в России и за рубежом.

Методами исследования выступили: библиометрический анализ, историко-перспективный анализ через рассмотрение публикационной активности по проблематике исследования в базах данных Scopus и eLIBRARY.

Проблема гендера имеет свою историю на научном и общественном уровне как в России, так и за рубежом.

В 1990 г. в США была основана неправительственная организация – Женская организация по развитию и охране окружающей среды (Women's Environment and Development Organization), которая в 2010 г. получила международный статус. Организация осуществляет деятельность по трём направлениям: гендерное равенство, экономическая и социальная справедливость, в дополнительный функционал входят вопросы формирования лидерства у женщин [1].

В Литве открыт Европейский институт равенства полов, по словам директора Вирджинии Лангбакк: «Европейский институт равенства полов не будет заниматься созданием европейских правовых актов и не будет работать в сфере формирования политики. Он будет осуществлять деятельность на уровне экспертов, проводить исследования, выступать с общественными инициативами, собирать примеры реализации политики равенства полов в различных странах» [2].

В России вопросы гендерного равенства актуальны, но «молодая» проблема, а поэтому и организации, касающиеся данного вопроса, относительно новы. Так, в 2018 г. был реализован проект Women Friendly Company (WFC). Основными задачами компании выступают равная оплата труда (во многих организациях практикуется политика дифференциации оплаты труда по полу за один и тот же вид работы при равном качестве труда), равное количество мужчин и женщин в совете директоров, частичная занятость для мам- и пап-сотрудников, уважение к женщинам в рекламе товаров и услуг компании [3].

Стоит отметить, что проблема гендерного равенства рассматривается и международными политическими организациями, например, «Организация по без-

опасности и сотрудничеству в Европе» (ОБСЕ). В ней функционирует отдел по гендерным вопросам, занимающийся отражением гендерной проблематики в стратегиях и программах (реализация тематических программ, разработка функциональных инструментов в помощь сотрудникам Организации и государствам-участникам). Работа ведется по трем направлениям безопасности: военно-политическому, экономико-экологическому и человеческому [4].

Бюро по демократическим институтам и правам человека (БДИПЧ) реализует программы по расширению участия женщин в политической и общественной жизни, решается задача вовлечения женщин в процесс предотвращения конфликтов, регулирования кризисов и постконфликтного восстановления [4].

Гендерные исследования получили свое развитие в России с 90-х годов XX века. В разных научных направлениях появляются публикации, в которых рассматривались проблемы ролевого поведения и статусных позиций мужчин и женщин, о социальных стереотипах в отношении профессий, внешности, паттернов поведения мужчин и женщин, о представлении о маскулинности и феминности, о вопросах гендерного равенства и неравенства. Во многом благодаря психологическим исследованиям гендерных проблем оформилось новое научное направление – гендерная психология, в становлении которой можно выделить три этапа.

Первый этап (1990-2000 гг.) – появление в России психологических исследований по гендерным проблемам. Второй этап (2000-2010 гг.) – оформление гендерной психологии в самостоятельную сферу научного знания. Третий этап (с 2010-х гг. по настоящее время) – расширение исследовательских интересов в области гендерных феноменов. Несмотря на оформление в самостоятельную область знания и выделение специальных

категорий (пол, гендер, ролевое поведение, статусная позиция) вопрос о гендерных различиях, гендерной идентичности весьма противоречив как на нормативно-правовом, так и на феноменологическом уровне, что вызывает ряд других противоречий и затруднений.

Так на нормативно правовом уровне в России вопрос о гендерном равенстве практически не отражен. В 2003 г. был принят в первом чтении закон «О государственных гарантиях равных прав и свобод и равных возможностей мужчин и женщин в Российской Федерации». После ряда поправок в России прошла волна возмущений, которая была связана с пунктами статьи 5. «Гарантии государства по обеспечению равноправия мужчин и женщин в области просвещения, образования и науки. Государство гарантирует: содействие гендерному просвещению граждан; введение специальных гендерных учебных курсов ...» [5].

Главной проблемой явился тот факт, что общественность воспринимала понятие гендера, как тождество понятию «гомосексуализм», а значит и пункт статьи 5, касающийся гендерного просвещения и образования, интерпретировался как просвещение и образование в области гомосексуализма. На фоне всех митингов, пикетов, нот протеста и прочего, в июле 2018 г. данный законопроект был отменен [6].

Хотя именно он был ориентирован на обеспечение равных прав и свобод и равных возможностей мужчин и женщин, на предотвращение дискриминации по мотивам пола в качестве необходимого условия стабильного и устойчивого развития страны [5], а не пропаганда гомосексуализма в стране.

Мы видим первичной причиной в возникновении противоречий и двойственности трактовок в том, что некоторые исследователи понятия «пол» и «гендер» рассматривают как тождественные. Важно внести ясность в формулировки и раз-

вести данные понятия. Это затрудняется тем, что некоторые понятия психологии половых различий и гендерной психологии не являются окончательно оформленными и трактуются исследователями

по-разному, или встречаем трактовку «гендер» в понимании «пол».

Представим авторские определения понятия «пол» и «биологический пол» (таб. 1).

Таблица 1

Авторские подходы к определению понятий «пол», «биологический пол»

Понятие, автор, год	Содержание понятия
Пол	«Комплекс биологических, поведенческих и социальных признаков, развивающихся в онтогенезе и определяющих индивида как мужчину или женщину...» [7]
Биологический пол (О.О. Салагай, 2011)	«Совокупность генетических, физиологических и морфологических признаков, опосредующих участие человека в репродукции в качестве мужчины или женщины» [8]
Пол (Дж. Лорбер, 1994)	«Непосредственно данное сочетание генов и гениталий, дородовой, подростковый и взрослый гормональный набор; способность к прокреации (как предполагается, конгруэнтной с вышеназванными свойствами и с предназначением принадлежности к полу как биологической категории» [9]
Пол (Дж. Лорбер, 1994)	«предназначение от рождения, основанное на типе гениталий» [9]
Пол (Дж. Лорбер, 2015)	«континуум, составленный из хромосомной пола, гонадального пола и гормонального пола, который работает в условиях и под влиянием различных сред» [10]
Пол (В.А. Геодакян, 1989)	«дифференцировка мужчины и женщины» [11]

Таким образом, пол (анатомо-биологические особенности людей, на основе которых люди определяются как мужчины и женщины) дан человеку от рождения, мы не можем его изменять (за некоторым исключением). Биологический пол определяется половыми хромосомами. Уже в утробном периоде половые железы выделяют половые гормоны, благодаря которым у зародыша формируются соответствующие мужские или женские внутренние репродуктивные органы (внутренний морфологический пол) и наружные гениталии (внешний морфологический пол). Исходными факторами в определении половой принадлежности инди-

вида являются его биогенетические характеристики [12].

Противоречия в феноменологическом плане возникают по причине наличия двух трактовок «пол» в английском языке: секс – детерминирован биологическими различиями, дан от рождения и гендер (gender) – социальный пол, обозначающий особенности поведения, итог социализации в преломлении через половую принадлежность. Однако, как было указано выше, многие отождествляют данные понятия. Представим авторские подходы к определению понятия «гендер» (таб.2).

Таблица 2

Авторские подходы к определению понятия «гендер»

Автор, год	Содержание понятия
Е.С. Сахарчук (2007 г.)	«Технология предъявления себя в пространстве социального взаимодействия» [13]
Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина (1997 г.)	«Социальный статус, определяющий индивидуальные возможности в образовании, профессиональной деятельности, доступе к власти, сексуальности, семейной роли и репродуктивного поведения» [14]
И.Г. Малкина-Пых (2006 г.)	«Социальный статус и социально-психологические характеристики личности, возникающие во взаимодействии с другими людьми в рамках определенной культуры» [15]
А.Г. Дугин (2010 г.)	«Социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается, то полоролевое поведение, которое определяет отношение с другими людьми: друзьями, коллегами, одноклассниками, родителями, случайными прохожим и т. д.» [16]
В. И. Чумаков (2010 г.)	«Модель социальных отношений между женщинами и мужчинами, определяющая их социальные отношения в основных институтах общества» [17]

Проведя анализ публикационной активности за период с 2010 г. по 2019 г. в базах данных Scopus и eLIBRARY по запросу «гендер» в разделе «Психология», можно заметить, что в базе Scopus наблюдается волнообразное распределе-

ние кривой с тенденцией к увеличению публикационной активности, а в базе eLIBRARY равномерный рост публикационной активности за данный период (рис.1).

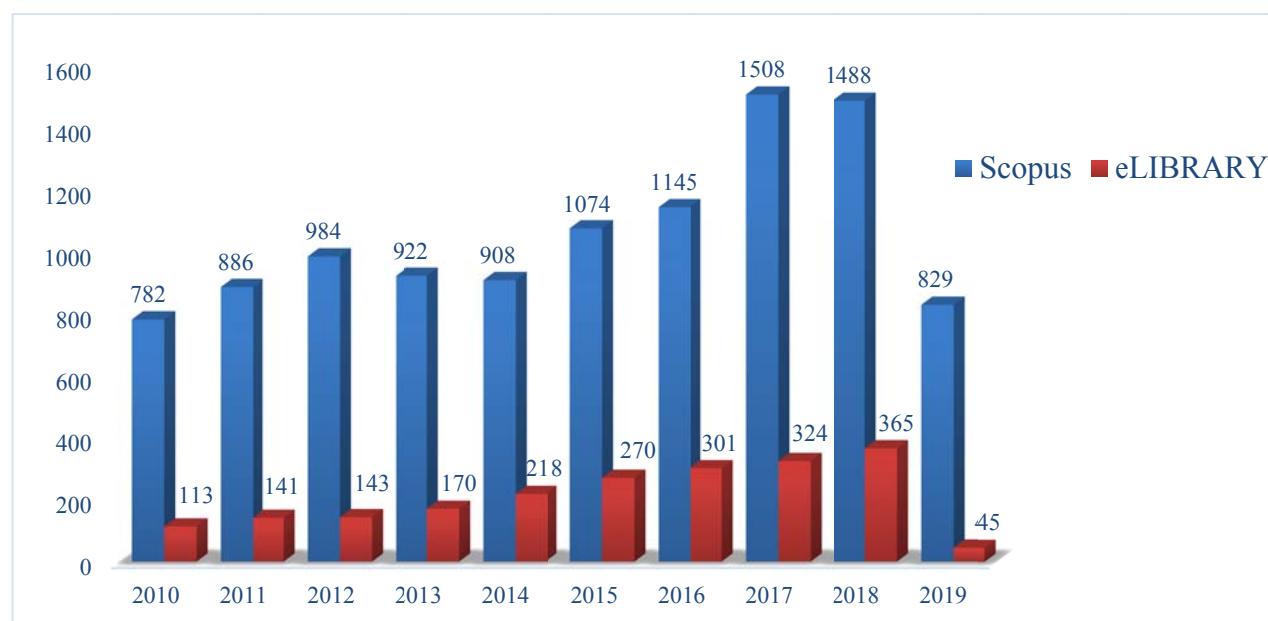


Рис. 1. Анализ публикационной активности за период 2010 – 2019 гг. в отечественных и зарубежных базах данных

При этом, следует отметить, что в базе Scopus публикаций более чем в 4 раза больше, чем в базе eLIBRARY. Можно предположить, что такая большая разница в публикациях связана с включением в базу Scopus большего количества стран.

Так же, можно заметить, что пик активности в базе Scopus наблюдался в 2017 г. – 1145 статей, в базе eLIBRARY этот пик пришелся на 2018 г. – 365 статей.

Рассматривая географию публикационной активности, согласно данным Scopus, мы видим, что вопросы гендера

наиболее популярны в Англии – 89% (17 168 публикаций), на втором месте Испания – 4% (883 публикации), на третьем месте Португалия и Германия – 2% (407 и 404 публикации соответственно), Россия расположилась на 5 месте – 1% (125 публикаций) (рис. 2). Отсюда можно сделать вывод, что именно в странах Европы исследования гендера наиболее актуальны, это связано с нарастанием на Западе вопросов гендерного равенства, борьбы за права женщин, создание институтов гендерного равенства.

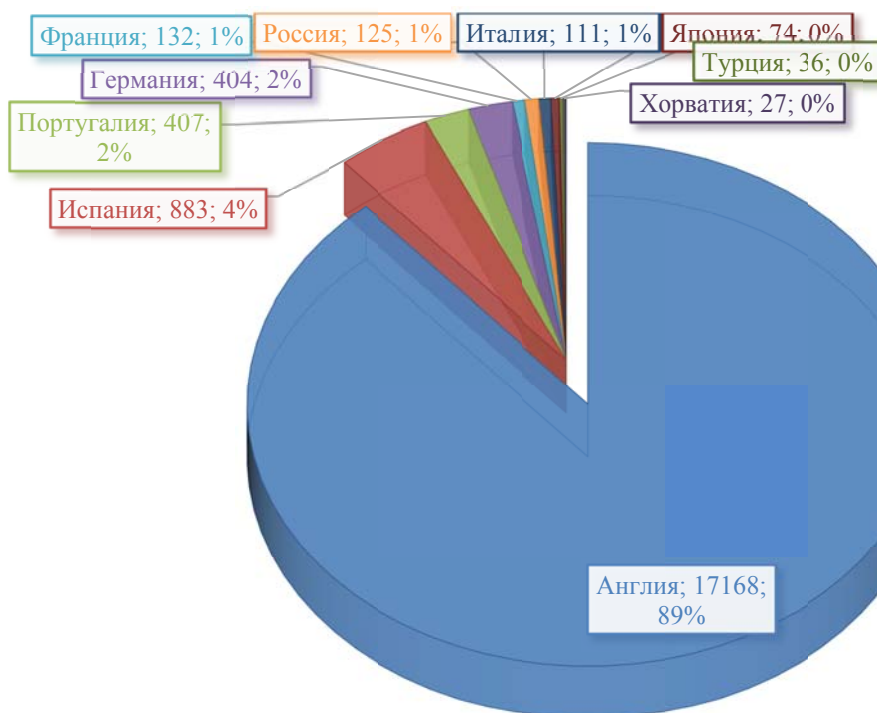


Рис. 2. География публикационной активности

Проведя историко-перспективный анализ в базе Scopus по запросу «гендер» в рубрике «Психология» первая публикация датируется 1918 г., начиная с 1971 г. наблюдается повышение интереса к данной проблеме, если в 1971 г. насчитывалось 3 публикации, в 1981 г. – 35 публикаций, в 1991 г. 173 публикации, в 2001 г. 391 публикация, в 2011 г. – 886 публикаций, за первое полугодие 2019 г. в базе уже 829 публикаций. Можно предположить, что интерес к вопросам гендера в

70-х гг. был обусловлен принятыми в 1970 г. в Европе законами: «Закон о равной оплате» и «Закон о дискриминации по признаку пола».

В базе eLIBRARY по запросу «гендер» в рубрике «Психология» первые публикации датируются только 2010 г.

Таким образом, пол и гендер несут совершенно различную смысловую нагрузку. Пол обусловлен преимущественно биологическими, а гендер – социально-психологическими основами.

Так же стоит отметить, что гендер – это непостоянная величина, проявление которой зависит от многих факторов (может быть изменчива не только в течение жизни, но и в различных ситуациях может проявляться или маскулинность или фемининность). Эту мысль подтверждает существующая сегодня квир-теория, которая и говорит нам об изменчивости и ситуативности гендера. Так, например, женщина в семье будет проявлять свою мягкость, уступчивость, заботу, т.е. проявлять фемининный гендер, в то время как на работе, где она занимает руководящую должность, она будет проявлять жесткость, напористость, хладнокровие, т.е. в этой ситуации она проявит свой маскулинный гендер.

Выводы

Итак, если пол описывается в категориях «мужчина» и «женщина», то «гендер» – в терминах «мужественность» и «женственность». В основе понятий «мужественность/женственность» лежит обобщение человеческого опыта, имеющего свои различные механизмы форми-

рования. Представления о мужественности и женственности неодинаковы в различные эпохи, в разных социальных и экономических условиях, в разных культурных и национальных средах. Конструирование гендерной идентичности в процессе социализации осуществляется основными её институтами через трансляцию сформировавшихся в культуре социальных стереотипов и представлений о мужественности и женственности и имеет ряд возрастных стадий формирования.

Таким образом, изучение гендерной идентичности, ее формирования, дифференциация пола и гендера в проводимых исследованиях сохраняет актуальность по сей день, открывая новые перспективы исследований как в фундаментальном, так и в прикладном аспектах. Среди практических психологов пока еще мало квалифицированных специалистов по вопросам гендерной идентичности, гендерных норм и многих других аспектов гендерной психологии. Практическая востребованность результатов исследований еще более усиливает ее актуальность.

Список литературы

1. OUR HerStory // Women's environment and development organization. URL: <https://wedo.org/about-us-2/> (дата обращения 05.07.2019).
2. European Institute for Gender Equality. URL: <https://eige.europa.eu> (дата обращения 05.07.2019).
3. Women Friendly Company. URL: <http://www.wfcompany.ru/main> (дата обращения 05.07.2019).
4. Гендерное равенство // ОБСЕ. URL: <https://www.osce.org/ru/gender-equality> (дата обращения 05.07.2019).
5. Проект федерального закона № 284965-3 "О государственных гарантиях равных прав и свобод и равных возможностей мужчин и женщин в Российской Федерации" (ред., внесенная в ГД ФС РФ). URL: https://www.lawmix.ru/law_project/18284 (дата обращения 05.07.2019).
6. Рябиченко Л.А. Под давлением общественности Госдума наконец-то отклонила закон о «гендерном» равенстве // ГРАЖДАНИН СОЗИДАТЕЛЬ: Газета 2018. URL: <http://www.grso.ru/articles/pod-davleniem-obcshestvennosti.html> (дата обращения 05.07.2019)

7. Кондаков И.М. Психология: иллюстрированный словарь. СПб., 2003. 564 с.
8. Салагай О.О. Дефиниция биологического пола человека в международном и национальном праве // Государство и право. 2011. № 6. С. 34–40
9. Лорбер Дж. Пол как социальная категория // Thesis. 1994. Вып. 6. С. 127–136. Гендер // ВООЗ. Информационный бюллетень. 2015. №403. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/ru/> (дата обращения 05.07.2019).
10. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук / под ред. И. Т. Фролова. М.: Наука, 1989. 189 с.
11. Филатова А.Ф. Психология половых различий и гендерная психология // Вестник Омского университета. 2007. № 1 (43). С. 125-130.
12. Сахарчук Е.С. Интерпретации понятия «гендер», гносеологические и социальные основы гендерных исследований // Сервис plus. 2007. № 2. С. 73-77.
13. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России // Материалы первой летней школы по женским и гендерным исследованиям / ред. О. А. Воронина, З. А. Хоткина, Л. Г. Луныкова. М.: МЦГИ, 1997. С. 89.
14. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
15. Дугин А. Г. Социология пола (Структурная социология) // Структурная социология. М., 2010. С.13.
16. Гендерология и феминология: учебно-методическое пособие / сост. В. И. Чумаков. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 147 с.

References

1. OUR HerStory. Women's environment and development organization. Available at: <https://wedo.org/about-us-2/> (accessed 05.07.2019).
2. European Institute for Gender Equality. Available at: <https://eige.europa.eu> (accessed 05.07.2019).
3. Women Friendly Company. Available at: <http://www.wfcompany.ru/main> (accessed 05.07.2019).
4. Genderное равенство. OBSE. Available at: <https://www.osce.org/ru/gender-equality> (accessed 05.07.2019).
5. Proekt federal'nogo zakona № 284965-3 "O gosudarstvennyh garantiyah ravnyh prav i svobod i ravnyh vozmozhnostej muzhchin i zhenshchin v Rossijskoj Federacii" (red., vnesennaya v GD FS RF). Available at: https://www.lawmix.ru/law_project/18284 (accessed 05.07.2019).
6. Ryabichenko L.A. Pod davleniem obshchestvennosti gosduma nakonec-to otklonila zakon o «gendernom» ravenstve. *Gazeta "GRAZHDANIN SOZIDATEL"*, 2018. Available at: <http://www.grso.ru/articles/pod-davleniem-obshchestvennosti.html> (accessed 05.07.2019)
7. Kondakov I.M. *Psihologiya. Illyustrirovannyj slovar'*. St. Petersburg, 2003, 564 p. (In Russ.)
8. Salagaj O.O. Definiiciya biologicheskogo pola cheloveka v mezhdunarodnom i nacional'nom prave. *Gosudarstvo i pravo*, 2011, no. 6, pp. 34–40 (In Russ.)
9. Lorber Dzh. Pol kak social'naya kategoriya. *Thesis*, 1994, is. 6, pp. 127–136 (In Russ.)
10. Gender. *VOOZ. Informacionnyj byulleten'*, 2015, no. 403. Available at: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs403/ru/> (accessed 05.07.2019)

11. Geodakyan V. A. Teoriya differenciacii polov v problemah cheloveka. *Chelovek v sisteme nauk*; ed. by I. T. Frolova. Moscow, Nauka Publ., 1989, 189 p. (In Russ.)
12. Filatova A.F. Psihologiya polovyh razlichij i gendernaya psihologiya. *Vestnik Omskogo universiteta*, 2007, no. 1 (43), pp. 125–130 (In Russ.)
13. Saharchuk E.S. Interpretacii ponyatiya «gender», gnoseologicheskie i social'nye osnovy gendernyh issledovanij. *Servis plus*, 2007, no. 2, pp. 73-77 (In Russ.)
14. Zdravomyslova E. A., Temkina A. A. Social'naya konstrukciya gendera i gendernaya sistema v Rossii. *Materialy pervoj letnej shkoly po zhenskim i gendernym issledovaniyam*; ed. by Voronina O. A., Hotkina Z. A., Lunyakova L. G. Moscow, MCGI Publ., 1997, pp. 89 (In Russ.)
15. Malkina-Pyh I.G. *Gendernaya terapiya*. Moscow, Eksmo Publ., 2006, 928 p. (In Russ.)
16. Dugin A. G. Sociologiya pola (Strukturnaya sociologiya). *Strukturnaya sociologiya*. Moscow, 2010, pp. 13 (In Russ.)
17. Chumakov V. I. *Genderologiya i feminologiya*. Volgograd, Izd-vo VolGMU Publ., 2010, 147 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Кузнецова Алеся Анатольевна, кандидат психологических наук, декан ФПК, доцент кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, Курск, Российская Федерация
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Alesya A. Kuznetsova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: kuznetsova.a80@mail.ru

Нилуфер Мажид Кизи Хахутадзе, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, Курск, Российская Федерация
e-mail: miss.litl@mail.ru

Nilufer Majid Kizi Khakhutadze, Post-Graduate Student of the Department of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: miss.litl@mail.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.944.4:376.356

Совладающее поведение матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурс преодоления психического выгорания

Л. Н. Молчанова¹ ✉, Л. Н. Малихова^{1,2}, А. В. Чеканова^{1,2}

¹Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса, 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

²Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья"
ул. Чумаковская 9, г. Курск 305035, Российская Федерация

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Резюме

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья кардинально меняет жизнь всей семьи и ближайшего ее окружения. Изначально построенные планы и поставленные цели рушатся. Состояние родителей, особенно матерей, носит острый стрессовый характер, переходящий в хронический. Использование ими в ситуациях взаимодействия с больным ребенком различных копинг-стратегий может или усиливать проявления психического выгорания или совладать с ним, способствовать его преодолению.

В этой связи целью исследования явилось изучение совладающего поведения матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха. В нем приняли участие 20 матерей в возрасте 33,5±3,8 лет, воспитывающих детей с нарушением слуха I и II степени. 15 матерей имели высшее образование, а 5 – среднее профессиональное, 17 матерей совмещают профессиональную деятельность с воспитанием ребенка. Для сбора данных использовались наблюдение и беседа, а также стандартизированные методики для диагностики психического выгорания родителей, стратегий преодолевающего поведения и оценки ресурсного потенциала. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный, корреляционный и структурно-психологический виды анализа. Эмпирически доказано существование значимой взаимодетерминации совладающего поведения матерей и психического выгорания. У них достаточно ресурсного потенциала, позволяющего преодолеть стрессовые ситуации, связанные с заболеванием детей. Кроме того, используемые стратегии и модели преодоления определяют характер установок матерей по отношению к детям, а также степень формализации родительско-детских отношений. А поиск социальной поддержки и стремление к социальному контакту редуцируют чувство родительской некомпетентности и выступают ресурсом преодоления психического выгорания.

Ключевые слова: совладающее поведение; стратегии и модели преодоления; ресурс; психическое выгорание; дети с нарушениями слуха; матери.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Молчанова Л. Н., Малихова Л. Н., Чеканова А. В. Совладающее поведение матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурс преодоления психического выгорания // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С.205–219.

Статья поступила в редакцию 31.07.2019

Статья подписана в печать 04.09.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Молчанова Л. Н., Малихова Л. Н., Чеканова А. В., 2019

Coping Behavior of Mothers, Educating Children with Hearing Impairments as a Resource to Overcoming Mental Burnout

L. N. Molchanova¹ ✉, L. N. Malikhova^{1,2}, A. V. Chekanova^{1,2}

¹Kursk State Medical University

3 Karl Marx str., Kursk 305041, Russian Federation

²Regional state educational institution " Kursk Boarding School for Children With Disabilities"

9 Chumakovskaya str., Kursk 305035, Russian Federation

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Abstract

The birth of a child with disabilities in the family radically changes the life of the whole family and its closest environment. Originally built plans and goals fall apart. The condition of parents, especially mothers, is acute stressful, turning into chronic. Their use in situations of interaction with a sick child of various coping strategies can either intensify the manifestations of mental burnout or cope with it, help to overcome it. The study of the coping behavior of mothers susceptible to mental burnout and raising children with hearing impairments was the purpose of research in this regard. 30 mothers at the age of 33.5 ± 3.8 years old raising children with hearing impairment of the I and II degrees took part in it. 15 mothers have higher education, and 5 - secondary vocational, 17 mothers combine professional activities with raising a child. Observations and conversations, as well as standardized methods for diagnosing parents' mental burnout, coping strategies and assessing resource potential were used to collect data. The methods of mathematical-statistical analysis: descriptive statistical, comparative, correlation and structural-psychological form of analysis are used to process the results. The existence of a significant mutual determination of coping behavior of mothers and mental burnout empirically proved. They have enough resource potential to overcome stressful situations connected with the illness of children. In addition, the strategies and coping models used determine the nature of attitudes of mothers with respect to children, as well as the degree of formalization of parent-child relationships. And the search for social support and the desire for social contact reduce the sense of parental incompetence and act as a resource for overcoming mental burnout.

Keywords: coping behavior; coping strategies and models; resource; mental burnout; children with hearing impairments; mothers.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Molchanova L. N., Malikhova L. N., Chekanova A. V. Coping Behavior of Mothers, Educating Children with Hearing Impairments as a Resource to Overcoming Mental Burnout. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 205–219 (In Russ.).

Received 31.07.2019

Accepted 04.09.2019

Published 24.10.2019

Введение

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья кардинально меняет жизнь всей семьи и ближайшего ее окружения. Изначально

построенные планы и поставленные цели рушатся. Состояние родителей носит острый стрессовый характер, переходящий в хронический, ведущий к психическому выгоранию [1, 2, 3, 4].

Понятие «ресурсы» в современной психологии рассматривается в теории психологического стресса. В психологических науках существуют несколько классов ресурсов: средовые и личностные (социальные и психологические). Личностные ресурсы преодоления психического выгорания понимают как способность человека менять негативное влияние внешних и внутренних факторов его возникновения на позитивное, предотвратить их влияние, сохранить психологическую устойчивость [5], как родительскую компетентность [6].

Имеются результаты исследования психологических особенностей совладающего поведения как в семьях, воспитывающих условно здоровых детей [7], так и в семьях детей с расстройством аутистического спектра [8; 9; 10]. В исследовании Н. М. Лыковой, Э. Р. Алькайси [7] стиль совладающего поведения описывается через соотношение трех базисных стратегий совладающего поведения: разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание. Ими выделены 6 стилей внутрисемейного совладания: семьи с адаптивным стилем поведения; семьи с дезадаптивным стилем поведения ребенка; семьи с дезадаптивным наследуемым стилем поведения от матери; семьи с дезадаптивным наследуемым стилем от отца; семьи с дезадаптивным ненаследуемым стилем поведения; семьи с дезадаптивным семейным стилем поведения [7].

По мнению таких ученых, как Н.Ф. Михайлова, М.Е. Гутшабаш, (2016), Е. А. Дорошева, У. С. Грабельникова, С. Г. Колупаева (2018) глубина аутизма ребенка и структура семьи в наибольшей степени влияют на копинг-поведение родителей, детско-родительские отношения, личностное и семейное функционирование [11; 12; 8]. Наиболее выраженное психическое выгорание присуще мате-

рям, которые одни воспитывают детей с аутизмом. Кроме того, у матерей конструктивными формами совладания, способствующими снижению объема стрессорной нагрузки и улучшению отношения к ребенку, выступают социальная поддержка и принятие ответственности, а у отцов – самоконтроль и социальная поддержка. Среди личностных копинг-ресурсов у матерей встречаются самосознание/организованность, готовность к согласию, а у отцов – самосознание и экстраверсия. Это свидетельствует о большей степени психического выгорания матерей, нежели отцов, поскольку на них ложится больший объем психологической нагрузки, связанный с воспитанием больного ребенка [8; 9].

Матери детей с расстройствами аутистического спектра с формирующимся / сформированным психическим выгоранием, согласно имеющимся результатам исследования Е. А. Дорошевой, У. С. Грабельниковой, С. Г. Колупаевой (2018), в большей степени, чем матери с отсутствием его проявлений, склонны прибегать к стратегиям избегания стрессовых ситуаций (антиципирующее избегание, избегание внутри ситуации, уход в когнитивный анализ, уход от социальных взаимодействий) [11; 12]. Причем матерями и отцами детей с РАС используются одинаково в равной степени способы совладания со стрессом. Значимые различия выявлены только по копинг-стратегии «бегство-избегание» [9].

Итак, **целью исследования** выступило изучение совладающего поведения матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха.

Психическое выгорание матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, рассматривали в качестве **объекта исследования**, а совладающее поведение

матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурс преодоления психического выгорания – как **предмет исследования**.

Гипотеза исследования состояла в существовании значимой взаимодействующей модели совладающего поведения и психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

В качестве теоретических оснований эмпирического исследования выступили модели материнского выгорания [13], родительского выгорания [14], концепция психологического стресса С. Хобфолла [15].

В нашем исследовании под психическим выгоранием матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, понимаем специфическую форму их трудовой деятельности по реализации воспитательной роли [13], как трехмерный конструкт в виде эмоционального истощения, деперсонализации и редукации родительских достижений [14], как результат снижения ресурсообеспечения на разных уровнях психологической регуляции [16].

Придерживаясь точки зрения Н.Е. Водопьяновой, ресурсы психологического преодоления определяем как актуализированные потенциальные возможности человека в виде способов или действий, направленных на совладание со стрессорами прошлых, настоящих или будущих ситуаций. Основными атрибутами ресурсов преодоления являются осознанность, мотивация, значимость и целенаправленность их использования или накопления для совладания с прогнозируемыми стрессовыми ситуациями [16].

Как известно из концепции Хобфолла, модели преодолевающего поведения (стратегии преодоления: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия,

избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия) относятся к трем осям коммуникативного пространства: просоциальное-асоциальное поведение, активная-пассивная, прямая-непрямая. Активное и просоциальное преодоление – это “здоровое” преодоление. Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессустойчивость человека (Hobfoll&Lerman, 1989). В зависимости от степени конструктивности стратегии поведения могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов [15].

Исследование проводилось на базе Областного казенного общеобразовательного учреждения «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие 20 матерей в возрасте $33,5 \pm 3,8$ лет, воспитывающих детей с нарушением слуха I и II степени. 15 матерей имели высшее образование, а 5 – среднее профессиональное, 17 матерей совмещают профессиональную деятельность с воспитанием ребенка.

Результаты и обсуждение

В качестве методов исследования использовали наблюдение и беседу, а также стандартизированные методики «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [14], опросники «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001) [15] и «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н.В. Водопьянова, М. Штейн) [17]. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный (не-

параметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса), корреляционный (r-Спирмен) и структурно-психологический (А.В. Карпов) [18] виды анализа. Результаты исследования обрабатывали с помощью программного обеспечения ("Statistica 7.0").

Исследование психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью методики «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [14], что указало на следующие результаты. Высокий уровень выраженности психического выгорания диагностирован по всем шкалам: «Эмоциональное истощение»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 25,38 \pm 4,41$, «Деперсонализация»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 13,90 \pm 3,18$, а также «Редукция родительских достижений»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 23,90 \pm 5,80$. Полученные результаты свидетельствуют о высоком эмоциональном перенапряжении, истощенности собственных эмоциональных ресурсов, утрате интереса к собственным детям и появлении негативных установок по отношению к ним, негативном самовосприятии выполнения своих родительских обязанностей, о формализации межличностных контактов, в негативном самовосприятии выполнения своих родительских обязанностей, в усилении роли «женщины на кухне», погруженной в приготовление пищи и мытье посуды, вместо общения.

В соответствии с результатами исследования моделей копинг-поведения, полученными с помощью опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001) [12], среднеарифметические значения преимущественно всех показателей (за исключением активной и просоциальной стратегии преодолевающего поведения, которые выражены умеренно: «Ассертивные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma$

$= 21,00 \pm 3,54$ и «Поиск социальной поддержки»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 23,62 \pm 4,80$) стратегий преодоления стрессовых ситуаций у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, по шкалам «Вступление в социальный контакт»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 21,57 \pm 4,51$, «Осторожные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 20,29 \pm 4,06$, «Импульсивные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 14,00 \pm 3,90$, «Избегание»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 13,52 \pm 5,15$, «Манипулятивные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 16,76 \pm 4,28$, «Ассоциальные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 14,43 \pm 4,57$, «Агрессивные действия»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 14,81 \pm 4,52$, «Индекс конструктивности стратегий преодолевающего поведения» $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 0,73 \pm 0,14$ соответствуют низкой степени выраженности преодолевающих моделей, в том числе стремления вступить в социальный контакт для того, чтобы совместными усилиями с другими более эффективно разрешить критическую ситуацию. Кроме того, матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, характеризуют активность и последовательность в отстаивании своих интересов, уважение при этом интересов окружающих людей, стремление поделиться своими переживаниями с другими людьми, обсудить с ними ситуацию, найти у них сочувствие и понимание.

Вместе с тем в зависимости от уровня психического выгорания (низкий/средний/высокий) обнаружена статистическая достоверность различий в выраженности стратегий преодоления стрессовых ситуаций матерей по шкале «Вступление в социальный контакт» ($H_{эмп.} = 7,92^{**}$ при $p = 0,006$). Другими словами, уровень психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, детерминирует их стремление вступить в социальный контакт, чтобы совместными усилиями с другими людьми более эффективно разрешить критическую ситуа-

цию. Стремление поделиться своими переживаниями с другими людьми, обсудить с ними ситуацию, найти у них со-

чувствие и понимание является наиболее высоким при низком уровне психического выгорания (табл.1).

Таблица 1

Значения сравнительной статистики показателей совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от уровня психического выгорания (Н-критерий Крускала-Уоллиса)

Наименование показателя	Уровень психического выгорания						(1)-(2)-(3)	
	низкий(1)		средний (2)		высокий (3)		H _{эмп} /χ ²	p
	X̄±σ	Качественный	X̄±σ	Качественный/	X̄±σ	Качественный/		
1. Ассертивные действия	20,00±1,83	средний	19,00±3,46	средний	22,27±4,15	средний	0,94/0,28	0,870
2. Вступление в социальный контакт	24,50±3,70	высокий	24,25±2,63	средний	18,64±3,56	низкий	7,92**/10,17	0,006
3. Поиск социальной поддержки	27,50±2,38	высокий	27,50±1,91	высокий	20,73±4,67	низкий	4,71 / 2,36	0,307
4. Осторожные действия	21,25±3,10	средний	18,75±4,50	средний	19,73±3,93	средний	1,46/3,82	0,148
5. Импульсивные действия	14,50±3,70	низкий	15,00±4,90	низкий	13,64±4,01	низкий	5,88/3,81	0,051
6. Избегание	9,00±3,56	низкий	18,25±3,30	высокий	14,27±5,08	средний	2,91/4,42	0,110
7. Манипулятивные действия	14,00±2,45	низкий	17,00±4,69	низкий	17,27±4,36	низкий	2,63/3,42	0,181
8. Асоциальные действия	13,00±2,58	низкий	18,50±4,12	средний	14,18±5,44	низкий	2,96/3,82	0,148
9. Агрессивные действия	11,50±3,70	низкий	18,75±4,27	средний	15,18±4,56	средний	1,49/0,10	0,949

** – статистическая значимость при $p \leq 0,01$.

Диагностика персональных ресурсов матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялась с использованием методики «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н.В. Водопьянова, М. Штейн), разработанной на основе концепции психологического стресса С. Хобфолла, согласно которой риск болезней адаптации, в т.ч. психическое выгорание, возникает при нарушении баланса между потерей и приобретением

персональных ресурсов. Величина индекса ресурсности соответствует среднему уровню выраженности, то есть среднему уровню стрессовой уязвимости: ИР = 1,21±0,28. Таким образом, матери, воспитывающие детей с нарушениями слуха, обладают достаточным адаптационным потенциалом, с тем, чтобы преодолевать жизненные трудности.

Изучение взаимосвязей психического выгорания с показателями моделей ко-

пинг-поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью метода корреляционного анализа г-Спирмена и засвидетельствовало наличие статистически значимых положительно направленных корреляций умеренной выраженности показателя «Редукция личных достижений» с показателем «Ассертивные действия» ($r=0,45^*$ при $p=0,042$) и показателя «Эмоциональное истощение» с показателем «Осторожные действия» ($r=0,47^*$ при $p=0,030$).

Показатель «Эмоциональное истощение» положительно и умеренно, на уровне высокой статистической значимости связан с показателями «Импульсивные действия» ($r= 0,57^{**}$ при $p=0,007$) и «Ассоциальные действия» ($r= 0,60^{**}$ при $p=0,004$), а показатель «Редукция личных достижений» отрицательно и умеренно, на уровне высокой статистической значимости связан с показателями «Поиск социальной поддержки» ($r= -0,68^{**}$ при $p=0,001$).

Кроме того, существуют высоко значимые корреляционные взаимосвязи сильной выраженности и положительной направленности показателя «Эмоциональное истощение» с показателями «Избегание» ($r= 0,80^{**}$ при $p=0,000$), «Манипулятивные действия» ($r= 0,70^{**}$ при $p=0,000$) и «Агрессивные действия» ($r= 0,76^{**}$ при $p=0,000$). А показатель «Редукция личных достижений» отрицательно и сильно, на уровне высокой статистической значимости связан с показателями «Вступление в социальный контакт» ($r= -0,72^{**}$ при $p=0,000$).

На уровне тенденции выявлены взаимосвязи положительной направленности и умеренной выраженности показателя «Деперсонализация» с показателем «Избегание» ($r= 0,43^*$ при $p=0,053$). Это поз-

воляет выдвинуть предположение о том, что использование пассивной, прямой и непрямой, асоциальной стратегий преодолевающего поведения способствует появлению чувства опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов, вспышек гнева, в особо тяжелых проявлениях – эмоциональных срывов. Живой интерес, радость и эмпатия матерей сменяются чувствами вины, апатии, раздражения и усталости. Они не могут с полной самоотдачей общаться с детьми, заботиться о них. Малейшие проступки детей могут вызывать неадекватно сильные эмоциональные реакции. А поиск социальной поддержки в стрессовых ситуациях, стремление к социальному контакту, чтобы совместными усилиями с другими более эффективно разрешить критическую ситуацию, найти у них сочувствие и понимание, наоборот, редуцируют негативное самовосприятие выполнения своих родительских обязанностей, что позволяет их рассматривать в качестве ресурсов преодоления психического выгорания.

Корреляционный анализ взаимосвязей показателя индекса ресурсности с показателями моделей копинг-поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, выявил высоко значимые отрицательно направленные корреляции средней и сильной выраженности: с показателем «Осторожные действия» ($r= -0,55^*$ при $p=0,009$), «Импульсивные действия» ($r= -0,62^*$ при $p=0,003$), «Избегание» ($r= -0,82^*$ при $p=0,000$), «Манипулятивные действия» ($r= -0,73^*$ при $p=0,000$), «Ассоциальные действия» ($r= -0,58^*$ при $p=0,005$), «Агрессивные действия» ($r= -0,72^*$ при $p=0,000$).

Таким образом, увеличение персональных ресурсов преодоления психиче-

ского выгорания у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, возможно за счет уменьшения проявлений пассивной, прямой и не прямой, асоциальной стратегии преодолевающего поведения: эгоцентризма, стремления избегать риска, долго готовиться в трудных ситуациях, прежде чем действовать, склонности действовать по первому побуждению, избегания решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия, а также агрессивных действий, направленных на других людей и проявляющихся в тенденции испытывать негативные чувства при неудачах и конфликтах с другими людьми, обвинять окружающих.

Исследование взаимодействия совладающего поведения и психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных влиянию психического выгорания, осуществлялось с использованием структурно-психологического анализа А.В. Карпова (2016), а их гомогенность-гетерогенность определялась с использованием метода экспресс- λ_2 [18].

Метод структурно-психологического анализа включал нахождение матриц интеркорреляций элементов психического выгорания, социального и эмоционального интеллекта и расчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС). ИКС представляет собой функцию положительных значимых связей и меры их значимости в структуре; ИДС – функцию числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС – разницу «весов» положительных и отрицательных связей. При этом интеркорреляционным связям, значимым при $p=0,01$, приписывался весовой коэффициент в 3 балла, при $p=0,05$

– 2 балла, при $p=0,10$ – 1 балл. Полученные по всей структуре «веса» интеркорреляционных связей показателей суммировались. Компоненты матрицы интеркорреляций с наибольшими «весовыми» коэффициентами являются базовыми или структурообразующими [18].

Однородность-разнородность структур психического выгорания, социального и эмоционального интеллекта в зависимости от выраженности этих психологических феноменов (низкая/средняя/высокая) рассчитывали с помощью метода экспресс- λ_2 через расчет коэффициента ранговой корреляции между ранговыми распределениями структурных «весов». Значимые положительные корреляционные взаимосвязи указывали на подобие сравниваемых структур, незначимые – на гетерогенность [18].

Для групп испытуемых, характеризующихся различным уровнем (низким/высоким) психического выгорания, различной выраженностью общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения и сформированных на основе метода полярных групп (Д. Фланаган), дифференцированно выявляли структурную организацию психического выгорания и совладающего поведения.

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей совладающего поведения при низкой и высокой выраженности психического выгорания у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания (г-Спирмен)

Наименование показателя	Выраженность психического выгорания																	
	низкая									высокая								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ассертивные действия	1,00	-0,94*	0,54	-0,65	-0,79	-0,87	0,67	-0,71	-0,94*	1,00	-0,73**	-0,67**	0,12	-0,43	-0,44	-0,28	-0,19	0,21
2. Вступление в социальный контакт	-0,94*	1,00	-0,38	0,80	0,88	0,84	-0,88	0,56	0,83	-0,73**	1,00	0,69**	0,35	0,31	0,68**	0,68**	0,54*	0,06
3. Поиск социальной поддержки	0,54	-0,38	1,00	0,25	0,08	-0,08	0,17	-0,98**	-0,80	-0,67**	-0,69**	1,00	-0,08	0,01	0,29	0,39	0,54*	0,06
4. Осторожные действия	-0,65	0,80	0,25	1,00	0,98**	0,85	-0,79	-0,04	0,36	0,12	0,35	-0,08	1,00	0,49	0,61**	0,68**	0,41	0,67**
5. Импульсивные действия	-0,79	0,88	0,08	0,98	1,00	0,94*	-0,77	0,14	0,54	-0,43	0,31	0,01	0,49	1,00	0,52	0,42	0,13	0,11
6. Избегание	-0,87	0,84	-0,08	0,85	0,94*	1,00	-0,57	0,29	0,66	-0,44	0,68**	0,29	0,61**	0,52	1,00	0,80***	0,59*	0,48
7. Манипулятивные действия	0,67	-0,88	0,17	-0,79	-0,77	-0,57	1,00	-0,32	-0,55	-0,28	0,68*	0,38	0,68**	0,42	0,80***	1,00	0,71**	0,68**
8. Ассоциальные действия	0,71	0,56	-0,98**	-0,04	0,14	0,29	-0,32	1,00	0,91*	-0,19	0,54*	0,54*	0,41	0,13	0,59*	0,71**	1,00	0,76***
9. Агрессивные действия	-0,94*	0,83	-0,80	0,36	0,54	0,66	-0,55	0,91*	1,00	0,21	0,18	0,06	0,67**	0,11	0,48	0,68**	0,76***	1,00

Примечание: * – статистическая значимость при $p \leq 0,1$; ** – статистическая значимость при $p \leq 0,05$.

Меры интегрированности структур совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности психическо-

го выгорания являются самыми низкими при его низком уровне (ИОС=1) и самыми высокими при высоком (ИОС=42) (табл.3).

Таблица 3

Мера интегрированности структуры совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

Мера интегрированности структуры совладающего поведения	Выраженность психического выгорания	
	низкая	высокая
ИКС	6	46
ИДС	5	4
ИОС	1	42

Базовые качества структур совладающего поведения матерей представлены в таблице 4.

Таблица 4

Базовые качества структур совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

Высокая выраженность психического выгорания					Низкая выраженность психического выгорания				
1. Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг
2. Ассертивные действия	0	1	-1	7,0	Ассертивные действия	0	4	-4	9
3. Вступление в социальный контакт	0	1	-1	7,0	Вступление в социальный контакт	7	2	5	6
4. Поиск социальной поддержки	0	2	-2	9	Поиск социальной поддержки	3	2	1	7
5. Осторожные действия	2	0	2	2*	Осторожные действия	6	0	6	5
6. Импульсивные действия	3	0	3	1*	Импульсивные действия	0	0	0	8
7. Избегание	1	0	1	3*	Избегание	8	0	8	2,5*
8. Манипулятивные действия	0	0	0	4,5	Манипулятивные действия	11	0	11	1*
9. Ассоциальные действия	1	2	-1	7,0	Ассоциальные действия	8	0	8	2,5*
10. Агрессивные действия	1	1	0	4,5	Агрессивные действия	7	0	7	4

* – общее базовое качество структуры

Такой структурный элемент совладающего поведения, как «Избегание», выступил общим базовым качеством структур при низкой и высокой выраженности психического выгорания. Выраженность психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, определяет степень избегания решительных действий, требующих

большой напряженности и ответственности за последствия, стремление отдалиться от конфликтной ситуации, откладывать решение возникшей проблемы.

Структуры совладающего поведения при низкой и высокой выраженности психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, являются разнородными: R=0,15 при

$p=0,709$. Таким образом, структура совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, отличается качественным своеобразием: дезинтегрированностью взаимосвязей ее элементов, а выраженность психического выгорания в пределах от низкого до высокого уровня ее значимо детерминирует.

Меры интегрированности структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения являются самыми низкими при ее высоком уровне (ИОС=4) и самыми высокими при низком (ИОС=8) (табл.5).

Таблица 5

Мера интегрированности структуры психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения

Мера интегрированности структуры психического выгорания	Выраженность общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения	
	высокая	средняя
ИКС	4	8
ИДС	0	0
ИОС	4	8

Зависимость меры интегрированности структуры психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, от выраженности общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения носит убывающий характер. Усиление конструк-

тивности стратегий преодолевающего поведения дезинтегрирует структуру психического выгорания, тем самым уменьшая его выраженность (табл. 5).

Базовые качества структур психического выгорания матерей представлены в таблице 6.

Таблица 6

Базовые качества структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения

Высокая					Средняя				
Наименование показателя	E_+	E_-	E_0	ранг	Наименование показателя	E_+	E_-	E_0	ранг
ЭИ	2	0	2	1,5	ЭИ	3	0	3	2
Д	2	0	2	1,5*	Д	4	0	4	1*
РРД	0	0	0	3,0	РРД	1	0	1	3

Примечание: ЭИ – эмоциональное истощение; Д – деперсонализация; РРД – редукция родительских достижений; * – общее базовое качество структуры.

Структуры психического выгорания при высоком и среднем уровне выраженности общего индекса конструктивности стратегий преодолевающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, гетерогенны ввиду отсутствия статистически значимого коэффициента

ранговой корреляции структур: $R=0,87$ при $p=0,333$. Таким образом, совладающее поведение значимо детерминирует структуры психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха. Степень выраженности конструктивности используемых стратегий и

моделей преодоления определяет характер установок матерей по отношению к детям, а также степень формализации родительско-детских отношений.

Выводы

Исследование совладающего поведения матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, как ресурса преодоления психического выгорания, подтвердило гипотезу о существовании значимой

взаимодетерминации их совладающего поведения и психического выгорания. Поиск социальной поддержки в стрессовых ситуациях, стремление к социальному контакту, редуцируют чувство родительской некомпетентности, тем самым регулируя психическое выгорание матерей, а значит, выступают ресурсом его преодоления.

Список литературы

1. Молчанова Л.Н., Чеканова А.В. Особенности взаимосвязи психического выгорания и социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха // Перспективы науки и образования. 2019. №3 (39). С.267-276.
2. Franza, F., Carpentieri G., Guglielmo S. D., Buono G.D., Fiorentino N. et al. Burnout in Families. The Emotional Burden of the "Traumatized" Families // Journal of Family Medicine and Disease Prevention. 2016. Vol. 2, is. 3.
3. Kwiatkowski P., Sekulowicz M. Examining the Relationship of Individual Resources and Burnout in Mothers of Children with Disabilities // International journal of special education. 2017. Vol. 32. No. 4. Pp. 83–841.
4. Parkes J., Caravale B., Marcelli M., Franco F., Colver A. Parenting stress and children with cerebral palsy: a European crosssectional survey // Developmental Medicine & Child Neurology. 2011. No.53(9). P. 815-821. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2011.04014.
5. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального «выгорания»: монография. Иркутск, 2009. 172 с.
6. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children Psychology in Russia: State of the Art, 2018, Vol.11, Issue 4, pp.223-239.
7. Лыкова Н.М., Алькайси Э.Р. Психологические особенности совладающего поведения в семьях // Психология образования в поликультурном пространстве. 2017. № 38 (2). С. 48-58.
8. Михайлова Н.Ф., Гутшабаш М.Е. Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с аутизмом // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-10. С. 294-302.
9. Manor-Binyamini, I.&Abu-Ajaj, O. Ways of coping and mental burnout of Bedouin mothers compared to Bedouin fathers of children with ASD // Neuropsychiatry (London). 2017. No. 7(1). Pp.61–68.
10. Pisula E., & Kossakowska Z. Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2010. No. 40(12). P.1485-1494. DOI: 10.1007/s10803-010-1001-3.

11. Дорошева Е.А., Грабельникова У.К. Взаимосвязь эмоционального выгорания и способов совладания со стрессом у матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2018. С. 50-54.

12. Дорошева Е.А., Грабельникова У.С., Колупаева С.Г. Особенности восприятия стрессовых факторов и совладания с ними у матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Reflexio. 2018. Т. 11. № 2. С. 43-62.

13. Базалева Л.А., Смирнова А.А. Личностные факторы эмоционального "выгорания" матерей // European Social Science Journal. 2014. № 2-1 (41). С. 378-384.

14. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. №4. 2013. С.31-40.

15. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (2001)). URL: https://studopedia.ru/11_129688_oprosnik-strategii-preodoleniya-stressovih-situatsiy-Strategic-Approach-to-Coping-Scale-SACS-s-hobfoll.html (дата обращения: 1 июня 2019).

16. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.

17. Опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н.В. Водопьянова, М. Штейн). URL: http://www.e-reading.mobi/chapter.php/1043537/52/Mandel_-_Psihologiya_stressa.html (дата обращения: 1 июня 2019).

18. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.

References

1. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Osobennosti vzaimosvyazi psicheskogo vygoraniya i social'nogo intellekta materej, vospityvayushchih detej s narusheniyami sluha. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3 (39), pp. 267–276 (In Russ.)

2. Franza F., Carpentieri G., Guglielmo S. D., Buono G.D., Fiorentino N., et al. Burnout in Families. The Emotional Burden of the “Traumatized” Families. *Journal of Family Medicine and Disease Prevention*, 2016, vol. 2, is. 3.

3. Kwiatkowski P., Sekulowicz M. Examining the Relationship of Individual Resources and Burnout in Mothers of Children with Disabilities. *International journal of special education*, 2017, vol. 32, no. 4, pp. 83-841.

4. Parkes J., Caravale B., Marcelli M., Franco F., & Colver A. Parenting stress and children with cerebral palsy: a European crosssectional survey. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 2011, no. 53(9), pp. 815-821. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2011.04014.

5. Babich O.I. *Lichnostnye resursy preodoleniya sindroma professional'nogo «vygoraniya»*. Irkutsk, 2009, 172 p. (In Russ.)

6. Molchanova, L.N., Chekanova, A.V. Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children Psychology in Russia: State of the Art, 2018, vol. 11, is. 4, pp. 223-239.

7. Lykova N.M., Al'kajsi E.R. Psihologicheskie osobennosti sovladayushchego povedeniya v sem'yah. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 2017, no. 38 (2), pp. 48-58 (In Russ.)

8. Mihajlova N.F., Gutshabash M.E. Povsednevnyj stress i koping roditel'ej, vospityvayushchih detej s autizmom. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 53-10, pp. 294-302 (In Russ.)

9. Manor-Binyamini I.&Abu-Ajaj O. Ways of coping and mental burnout of Bedouin mothers compared to Bedouin fathers of children with ASD. *Neuropsychiatry (London)*, 2017, no. 7(1), pp. 61–68.

10. Pisula E., & Kossakowska Z. Sense of coherence and coping with stress among mothers and fathers of children with autism. *Journal f Autism and Developmental Disorders*, 2010, no. 40(12), pp. 1485-1494. DOI: 10.1007/s10803-010-1001-3.

11. Dorosheva E.A., Grabel'nikova U.K. Vzaimosvyaz' emocional'nogo vygoraniya i sposobov sovladaniya so stressom u materej, vospityvayushchih detej s rasstrojstvami autisticheskogo spectra. *Sovremennye problemy klinicheskoy psihologii i psihologii lichnosti. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novosibirsk, 2018, pp. 50-54 (In Russ.)

12. Dorosheva E.A., Grabel'nikova U.S., Kolupaeva S.G. Osobennosti vospriyatiya stressovyh faktorov i sovladaniya s nimi u materej, vospityvayushchih detej s rasstrojstvami autisticheskogo spectra. *Reflexio*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 43-62 (In Russ.)

13. Bazaleva L.A., Smirnova A.A. Lichnostnye faktory emocional'nogo "vygoraniya" materej. *European Social Science Journal*, 2014, no. 2-1 (41), pp. 378-384 (In Russ.)

14. Efimova I.N. Vozmozhnosti issledovaniya roditel'skogo "vygoraniya". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 2013, no. 4, pp. 31-40 (In Russ.)

15. Oprosnik "Strategii preodoleniya stressovyh situacij" ("Strategic Approach to Coping Scale (SACS)" S. Hobfoll (1994)" (adaptirovannyj N. E. Vodop'yanovoj, E. S. Starchenkovej (2001)). Available at: https://studopedia.ru/11_129688_oprosvnik-strategii-preodoleniya-stressovyh-situatsiy-Strategic-Approach-to-Coping-Scale-SACS-s-hobfoll-.html (accessed 01.06.2019).

16. Vodop'yanova N.E. Resursnoe obespechenie protivodejstviya professional'nomu vygoraniyu sub"ektov truda (na primere specialistov «sub"ekt-sub"ektnyh» professij). Avtoref. diss. d-ra psihol. nauk. St. Petersburg, 2014, 49 p. (In Russ.)

17. Oprosnik "Poteri i priobreteniya personal'nyh resursov" (N.V. Vodop'yanova, M. SHtejn). Available at: http://www.e-reading.mobi/chapter.php/1043537/52/Mandel_-_Psihologiya_stressa.html (accessed 01.06.2019).

18. Karpov A.V., Karpov A.A., Markova E.V. *Psihologiya prinyatiya resheniya v upravlencheskoj deyatel'nosti. Metasistemnyj podhod*. YAroslavl', YArGU Publ.; Moscow, Izd. dom RAO Publ., 2016. 644 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, Курск, Российская Федерация
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Health and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Малихова Лариса Николаевна, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, Курск, Российская Федерация; Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья", дефектолог, директор, Курск, Российская Федерация
e-mail: lmalihova@yandex.ru

Larisa N. Malikhova, Post-Graduate Student, Department of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation, Regional State Institution "Kursk Boarding School for Children with Disabilities", defectologist, director, Kursk, Russian Federation
e-mail: lmalihova@yandex.ru

Чеканова Анна Васильевна, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет Курск, Российская Федерация; Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья", Курск, Российская Федерация
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Anna V. Chekanova, Post-Graduate Student, Department of Health Psychology and Neuropsychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher School of Medicine, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation, Regional State Institution "Kursk Boarding School for Children with Disabilities", Kursk, Russian Federation
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Оригинальная статья/Original article

УДК 159.944.4-055.26:376.356

Социальный и эмоциональный интеллект в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слухаЛ. Н. Молчанова¹ ✉, А. В. Чеканова^{1,2}

¹Курский государственный медицинский университет
ул. Карла Маркса 3, г. Курск 305041, Российская Федерация

²Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья"
ул. Чумаковская 9, г. Курск 305035, Российская Федерация

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Резюме

На сегодняшний день в российской и зарубежной психологической литературе значительно расширились границы исследования феномена психического выгорания. Доказано, что оно возможно в отношениях матери с ребенком. Ребенок с нарушениями слуха имеет проблемы в эмоциональном и интеллектуальном развитии, межличностном общении, что требует от матери компетентности в понимании эмоций, чувств, мотивов его поведения, а также умения управлять ими, то есть способностей, составляющих социальный и эмоциональный интеллект. С другой стороны, трудности ситуаций взаимодействия с ребенком, необходимость одновременного совмещения нескольких социальных сфер приводят к редуцированию ее роли, отражается на отношении к ребенку и может способствовать психическому выгоранию в сфере выполнения родительских функций. В этой связи целью исследования явилось изучение социального и эмоционального интеллекта в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха, как личностного ресурса его преодоления. В нем приняли участие 30 матерей в возрасте $33,8 \pm 4,9$ лет, воспитывающих детей с нарушением слуха I и II степени. 20 матерей имели высшее образование, а 10 – среднее профессиональное, 23 матери совмещают профессиональную деятельность с воспитанием ребенка. Для сбора данных использовались наблюдение и беседа, а также стандартизированные методики для диагностики психического выгорания родителей, эмоционального и социального интеллекта. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный, корреляционный, факторный и структурно-психологический виды анализа. Эмпирически доказано, что родительская компетентность матерей, характеризующаяся способностями превосходить дальнейшие поступки детей на основе анализа реальных ситуаций общения и на понимании чувств, мыслей и намерений, управлять как своими эмоциями, так и эмоциями детей, вызывать и поддерживать желательные и держать под контролем нежелательные эмоции и экспрессию, выступает ресурсом его преодоления.

Ключевые слова: социальный интеллект; эмоциональный интеллект; родительская компетентность; психическое выгорание; дети с нарушениями слуха; матери.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Молчанова Л. Н., Чеканова А. В. Социальный и эмоциональный интеллект в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2019. Т. 9, № 4. С. 220–238.

Статья поступила в редакцию 28.06.2019

Статья подписана в печать 12.08.2019

Статья опубликована 24.10.2019

© Молчанова Л. Н., Чеканова А. В., 2019

Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика / Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics 2019; 9(4): 220–238

Social and Emotional Intelligence in the Structure of Parental Competence of Mothers, Subjected to Mental Burnout and Educating Children with Hearing Impairments

L. N. Molchanova¹ ✉, A. V. Chekanova^{1,2}

¹Kursk state medical University
3 Karl Marx str., Kursk 305041, Russian Federation

²Regional state educational institution " Kursk boarding school for children with disabilities"
9 Chumakovskaya str. Kursk 305035, Russian Federation

✉ e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Abstract

The scope of research into the phenomenon of mental burnout in the Russian and foreign psychological literature has expanded considerably today. It is proved that it is possible in the relationship between mother and child. The child has problems with emotional and intellectual development, interpersonal communication, which requires material confidence in understanding emotions, sensitivity, motivating his behavior, as well as the skills and abilities that make up social and emotional intelligence. On the other hand, difficulties in interacting with the child, the need to simultaneously communicate with the child, leading to the reduction of its role, can affect the child and can contribute to mental burnout in the performance of parental functions. The study of social and emotional intelligence in the structure of parental competence of mothers susceptible to mental burnout and raising children with hearing impairments as a personal resource to overcome it was the purpose of research in this regard. 30 mothers at the age of 33.8 ± 4.9 years old raising children with hearing impairment of the I and II degrees took part in it. 20 mothers have higher education, and 10 - secondary vocational, 23 mothers combine professional activities with raising a child. Observations and conversations, as well as standardized methods for diagnosing parents' mental burnout, emotional and social intelligence were used to collect data. The methods of mathematical-statistical analysis: descriptive statistical, comparative, correlation, factorial and structural-psychological form of analysis are used to process the results. It has been empirically proven that parental competence of mothers, characterized by the ability to anticipate the future actions of children based on the analysis of real situations of communication and on understanding feelings, thoughts and intentions, to manage both their emotions and children's emotions, to cause and maintain desirable and control unwanted emotions and expression, acts as a resource to overcome it.

Keywords: social intelligence; emotional intelligence; parental competence; mental burnout; children with hearing impairments; mothers.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Molchanova L. N., Chekanova A. V. Social and Emotional Intelligence in the Structure of Parental Competence of Mothers, Subjected to Mental Burnout and Educating Children with Hearing Impairments. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics* 2019, 9(4): 220–238 (In Russ.).

Received 28.06.2019

Accepted 12.08.2019

Published 24.10.2019

Введение

На сегодняшний день в российской и зарубежной психологической литературе

значительно расширились границы исследования феномена психического выгорания. Большинство исследователей

он по-прежнему рассматривается в профессиональных сферах как психическое состояние, присущее представителям профессий помогающего типа [1]. Вместе с тем феномен психического выгорания уже диагностирован в системе детско-родительских отношений [2]. Так, в диссертационном исследовании Л.А. Базалевой (2010) доказано, что оно возможно в отношениях матери с ребенком. Автор утверждает, что женщины демонстрируют те же самые симптомы психического выгорания, что и представители помогающих профессий. Так, для «выгоревших» матерей характерны страх и тревога в различных ситуациях, неспособность справиться с жизненными трудностями, отчаяние. Они не принимают личностные поведенческие особенности ребенка, часто непоследовательны в своих требованиях к нему [2].

Так, результаты проведенного библиометрического анализа публикационной активности в информационном пространстве электронной библиотеки «eLIBRARY.ru» по ключевому запросу «выгорание матерей» (глубина поиска составила 10 лет: с 2008 г. по 2017 г.), составили 8 (восемь) публикаций, что соответствует 2,27e-5 % от общего количества (для сравнения – в международной базе цитирования «Scopus» поисковый запрос «burnout among mothers» обнаружил 35 научных публикаций). Следует отметить, что в настоящее время отмечается научный интерес к исследованию взаимосвязи психического выгорания и социального и эмоционального интеллекта у представителей профессий помогающего типа как личностных ресурсов его преодоления через развитие способностей, составляющих социальный и эмоциональный интеллект [3]. Даная проблема не изучена у матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха, что обеспечивает актуальность настоящего исследования, а полученным результатам – научную новизну.

Личностные ресурсы преодоления психического выгорания следует понимать как способность человека менять негативное влияние внешних и внутренних факторов его возникновения на позитивное, предотвратить их влияние, сохранить психологическую устойчивость [4].

В нашем исследовании в понимании личностных ресурсов преодоления психического выгорания придерживаемся точки зрения Н.Е. Водопьянова (2014), согласно которой ресурсы человека как психические инструменты, позволяют трансформировать индивидуальные потенции человека в субъектные и индивидуальные качества [5].

Согласно результатам исследования А.Л. Норберга (2007) достоверно более высокий уровень родительского выгорания выявлен у матерей детей с диагнозом злокачественной опухоли мозга, нежели у отцов. Вместе с тем время, которое прошло с момента завершения лечения, не оказывает влияния на выгорание как матерей, так и отцов. Это гендерное различие автор интерпретирует согласно традиционному распределению ролей в семье, когда матери чаще несут на себе тяжелое бремя воспитания [6]. Авторы другого исследования (С. Lindström, J. Åman, A. L. Norberg, M. Forssberg, & A. Anderzén-Carlsson, 2017) предполагают, что психическое выгорание у родителей является неблагоприятным следствием длительного напряжения в связи с хроническим заболеванием ребенка (сахарным диабетом, воспалительными заболеваниями кишечника) [7]. Кроме того, поскольку благополучие ребенка зависит от психического состояния матери, необходимость оказания психологической помощи женщине посредством профилактики и коррекции психического выгорания решает проблему сохранения здоровья подрастающего поколения. Так результаты сравнения уровней депрессии психического выгорания матерей детей с расстройством дефицита внимания / ги-

перактивности (СДВГ) между периодами до и после лечения позволило сделать вывод о том, что лечение детей с СДВГ оказало бы благоприятное воздействие на депрессивные симптомы и эмоциональное истощение их матерей, что снизило бы риск поведенческого расстройства у детей и оказало бы положительное влияние на их лечение (С. Gokcen, S. Coskun & M.O. Kutuk, 2018) [8].

По мнению некоторых ученых (N. Léonard, D. Paul 1995; S.M. Glăveanu, 2015), феномен «компетентность» соотносится с такими понятиями, как «обученность» и «воспитанность», и понимается как показатель общего уровня психического развития личности [9]. В психологической литературе часто используются термины «родительская компетентность», «психологическая компетентность родителя» [10], «педагогическая компетентность» [11], «родительская эффективность», «социально-психологическая компетентность родителя» [12], «компетентное родительство» [13, 14].

Итак, в целом анализ литературных источников свидетельствует о понимании сущности «родительской компетентности» с позиций различных подходов: когнитивного [15, 16], деятельностного [17], социально-психологического [18, 14]. Социально-психологическая компетентность родителя рассматривается рядом авторов как совокупность личностно-деятельностных характеристик, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность и позволяют успешно выполнять функции по его социализации в семейном воспитании [18, 14]. Так Douglas M. Teti & Margo A. Candelaria (2002) определяют компетентное родительство только в отношении результатов успешной адаптации и социализации ребенка [14]. Многие исследователи в структуре родительской компетентности традиционно выделяют следующие компоненты: мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-рефлексивный

[15]; мотивационно-личностный, гностицический, коммуникативно-деятельностный, компетентностный опыт [19]; когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компонент [20].

Как утверждает в своем диссертационном исследовании «Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования» А.В. Квитчастый (2012) [21], в трудах Э. Торндайка, Г. Олпорта, Д. Векслера, Е.П. Вернона, О. Джона, С. Космитского, Н. Кэнтора, Е.С. Михайловой понятия «социальный интеллект» и «социально-психологическая компетентность» максимально близки, а в работах Дж. Гилфорда, И.Ф. Баширова, Г.П. Геранюшкиной, В.Н. Кунициной и др. социально-психологическая компетентность выступает как проявление социального интеллекта на высоком уровне его развития [21].

Наряду с этим следует отметить, что по статистике ВОЗ в России численность населения с нарушениями слуха, в том числе детей и подростков, составляет около 1,3 млн. Причем у подавляющего числа детей диагноз поставлен в возрасте от 3 до 7 лет. Ребенок с нарушениями слуха имеет проблемы в эмоциональном и интеллектуальном развитии, межличностном общении, что требует от матери компетентностей в понимании эмоций, чувств, мотивов его поведения, а также умения управлять ими, то есть способностей, представляющих социальный и эмоциональный интеллект. С другой стороны, трудности ситуаций взаимодействия с ребенком, необходимость одновременного совмещения нескольких социальных сфер приводит к редуцированию ее роли, отражается на отношении к ребенку и может способствовать психическому выгоранию в сфере выполнения родительских функций [2].

Итак, **целью исследования** выступило изучение социального и эмоционального интеллекта в структуре родительской компетентности матерей, под-

верженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха как личностного ресурса его преодоления.

Психическое выгорание матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, рассматривали в качестве **объекта исследования**, а социальный и эмоциональный интеллект в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха – как **предмет исследования**.

Общей гипотезой исследования явилось предположение о существовании значимой взаимодействии структур эмоционального, социального интеллекта и психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

Частные гипотезы исследования:

– существуют статистически значимые отрицательные взаимосвязи психического выгорания с эмоциональным и социальным интеллектом;

– существуют значимые различия в структурной организации эмоционального и социального интеллекта при различных уровнях выраженности психического выгорания;

– существуют значимые различия в структурной организации психического выгорания при различных уровнях выраженности эмоционального и социального интеллекта.

В качестве теоретических оснований эмпирического исследования выступили модели материнского выгорания [2], родительского выгорания [22], эмоционального интеллекта [23; 24], социального интеллекта (Дж. Гилфорд) [25; 26] и родительской компетентности [20].

В нашем исследовании под психическим выгоранием матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, понимаем как специфическую форму их трудовой деятельности, связанную с выполнением родительской функции [2], как трехмерный конструкт, включающий в себя набор негативных переживаний, дез-

адаптивного поведения и обесцениваний успехов в воспитании в виде эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений [22], как причину и следствие снижения ресурсообеспечения на разных уровнях психологической регуляции [5].

Эмоциональный интеллект, вслед за Р. Бар-Она и Д.В. Люсиным, рассматриваем как совокупность определенных личностных особенностей, способствующих его защите от негативных факторов окружающей действительности [24]. Так, выделяют внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Внутриличностный эмоциональный интеллект обладает следующими характеристиками: осознание собственных эмоций и их правильная идентификация, понимание причин их возникновения, способность вербально описывать и управлять собственными эмоциями и чувствами, которая выражается в умении их контролировать; способность к контролю экспрессии. Для межличностного эмоционального интеллекта, с точки зрения Д.В. Люсина, характерны: понимание эмоций других людей на уровне интуиции без их вербализации; понимание эмоций другого человека с помощью экспрессии, способность к управлению эмоциями окружающих людей [24].

Социальный интеллект рассматриваем как особый вид интеллекта, представляющий собой единство познавательных и поведенческих способностей, которые реализуются в социальном взаимодействии [27], как способность осознавать и прогнозировать результаты поведения других людей и самого себя [28, 29].

Под компетентностью матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, понимаем интегральную характеристику их личности (сложную систему из *когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и поведенческого компонентов*) [30], проявляющуюся в способностях установить с ребенком доверительный контакт, понимать мотивы свое-

го поведения и поведения ребенка, использовать адекватные тактики межличностного взаимодействия, чувствовать свое и его эмоциональное состояние и уметь им управлять [18, 19, 11].

В эмоциональный компонент родительской компетентности входят умения распознавать чувства окружающих и влиять на них, а также управлять своим эмоциональным состоянием (Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Барон, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Л.А. Петровская и др.) [21].

Поведенческий компонент родительской компетентности содержит в себе навыки межличностного взаимодействия (С. Argyris, А.Р. Voehner, С.К. Ewart, А.А. Деркач, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, У. Пффингстен, В. С. Семёнов, Р. Хинтч и др.) [21].

Исследование проводилось на базе Областного казенного общеобразовательного учреждения «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие 30 матерей в возрасте $33,8 \pm 4,9$ лет, воспитывающих детей с нарушением слуха I и II степени. 20 матерей имели высшее образование, а 10 – среднее профессиональное, 23 матери совмещают профессиональную деятельность с воспитанием ребенка.

Результаты и обсуждение

В качестве методов исследования использовали наблюдение и беседу, а также стандартизированные методики «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [22], опросники «Социальный интеллект» Гилфорда–Саливена (в адаптации Е.С. Михайловой) и «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин) [24]. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа: описательную статистику, сравнительный (непараметрические Н-критерий Крускала-Уоллиса и U-критерий Манна-Уитни), корреляционный (r-Спирмен), факторный (метод Варимакс-вращение) и структур-

но-психологический [27] виды анализа. Результаты исследования обрабатывали с помощью программного обеспечения («Statistica 7.0»).

Исследование психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью методики «Родительское выгорание» (И.Н. Ефимова) [3], что указало на следующие результаты. Высокий уровень выраженности психического выгорания диагностирован по всем шкалам: «Эмоциональное истощение»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 24,20 \pm 4,49$, «Деперсонализация»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 13,03 \pm 3,48$, а также «Редукция родительских достижений»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 23,50 \pm 6,50$. Полученные результаты свидетельствуют о высоком эмоциональном перенапряжении, утрате интереса к собственным детям и появлении негативных и не всегда объективных установок по отношению к ним, чувстве опустошенности и истощенности собственных эмоциональных ресурсов, снижении эмпатии и во внутреннем сдерживаемом раздражении, об обезличенности и формализации межличностных контактов, в негативном самовосприятии выполнения своих родительских обязанностей, в усилении роли «женщины на кухне», погруженной в приготовление пищи и мытье посуды, вместо общения.

В соответствии с результатами исследования, полученными с помощью опросника эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин) [9], среднеарифметические значения показателей эмоционального интеллекта у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, по шкалам «Внутриличностный ЭИ»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 36,23 \pm 5,69$, «Управление эмоциями»: $\bar{X}_{cp.} \pm \sigma = 34,33 \pm 4,85$ соответствуют низкому уровню выраженности, а именно низким способностям к пониманию собственных и чужих эмоций, а также управлению своими и чужими эмоциями. Способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими (среднеарифметические значения показателей по

шкалам «Межличностный ЭИ»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 29,73 \pm 4,39$, «Понимание эмоций»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 31,30 \pm 4,32$ и «Общий уровень эмоционального интеллекта»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 66,17 \pm 6,56$) соответствует зоне очень низких значений. Таким образом, у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, недостаточно развита способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, понимание эмоций других людей и управлению ими, а также общий уровень эмоционального интеллекта.

Диагностическое оценивание выраженности социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью методики «Социальный интеллект» Гилфорда–Саливена (в адаптации Е.С. Михайловой) [26]. Все среднеарифметические значения показателей социального интеллекта соответствуют уровню выраженности ниже среднего – средним способностям к познанию поведения: по шкале «Фактор познания результатов поведения»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 2,57 \pm 0,77$, по шкале

«Фактор познания классов поведения»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 2,63 \pm 0,72$, по шкале «Фактор познания преобразований поведения»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 2,60 \pm 0,81$, по шкале «Фактор познания систем поведения»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 2,47 \pm 0,51$, по шкале «Общий уровень социального интеллекта (композитная оценка)»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 2,27 \pm 0,58$. Таким образом, у матерей, имеющих психическое выгорание и воспитывающих детей с нарушениями слуха, недостаточно развита способность понимать по невербальным проявлениям их психические состояния и чувства, предвосхищать дальнейшие события и поступки на основе анализа реальных ситуаций общения. Они испытывают некоторые трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что снижает адаптивные способности.

Изучение эмоционального интеллекта как детерминанты психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, реализовано с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни (табл.1).

Таблица 1

Значения сравнительной статистики показателей психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от уровня эмоционального интеллекта (U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,05$; $U_{\text{эмп.}}^* \leq U_{\text{кр.}}$)

Наименование показателя	Уровень эмоционального интеллекта				(1)-(2)	
	низкий (1)		высокий (2)		$U_{\text{эмп}}$	p
	$\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma_x$	качественный	$\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma_x$	качественный		
Эмоциональное истощение	24,18±4,64	средний	23,27±4,86	средний	56,50	0,793
Деперсонализация	14,27±2,53	высокий	11,64±3,20	высокий	30,50*	0,049
Редукция родительских достижений	24,82±5,81	высокий	22,18±7,36	высокий	43,00	0,251

Вне зависимости от уровня эмоционального интеллекта, преимущественно все показатели психического выгорания достигли высокого уровня выраженности. Исключением является средневыражен-

ное эмоциональное истощение у матерей, свидетельствующее о приглушенности и притупленности эмоций, о возможных проявлениях эмоциональных срывов. Истощенная мать не может с полной само-

отдачей проявлять заботу о ребенке, имеющем нарушения слуха. Его проблемы и потребности перестают ее волновать. Вместе с тем в зависимости от уровня эмоционального интеллекта (низкий/высокий) обнаружена статистическая достоверность различий в выраженности психического выгорания матерей по шкале «Деперсонализация» ($U_{\text{эмп.}} = 30,50^*$ при $p = 0,049$). Другими словами, уровень эмоционального интеллекта матерей,

воспитывающих детей с нарушениями слуха, детерминирует деперсонализацию матерей, проявляющуюся в безразличии к домашней работе и детям.

Изучение социального интеллекта как детерминанты психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, реализовано с использованием непараметрического Н-критерия Крускала-Уоллиса (табл. 2).

Таблица 2

Значения сравнительной статистики показателей психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от уровня социального интеллекта (Н-критерий Крускала-Уоллиса)

Наименование показателя	Уровень социального интеллекта						(1)-(2)-(3)	
	ниже среднего (1)		средний (2)		выше среднего (3)		$N_{\text{эмп.}} / \chi^2$	p
	$\bar{X} \pm \sigma$	качественный	$\bar{X} \pm \sigma$	качественный/	$\bar{X} \pm \sigma$	качественный/		
Эмоциональное истощение	24,42±4,76	средний	23,50±4,36	средний	23,00±0,00	средний	0,23/3,5	0,218
Деперсонализация	13,54±2,90	высокий	9,75±5,62	средний	13,50±3,54	высокий	1,53/0,64	0,724
Редукция родительских достижений	22,29±5,26	высокий	30,00±10,46	высокий	25,00±7,07	высокий	2,4/0,03	0,983

Статистически достоверных различий в выраженности психического выгорания матерей в зависимости от уровня социального интеллекта (ниже среднего/средний/выше среднего) не выявлено.

Изучение взаимосвязей эмоционального и социального интеллекта с показателями психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью метода корреляционного анализа r-Спирмена и засвидетельствовало наличие статистически значимых отрицательно направленных корреляций умеренной выраженности показателя «Деперсонализация» с показателями «Общий уровень эмоционального интеллекта» ($r = -0,38^{**}$ при $p = 0,040$), «Фактор познания преобразований поведения» ($r = -0,37^{**}$ при $p = 0,042$) и «Фактор познания систем поведения» ($r = -$

$0,48^{**}$ при $p = 0,008$). На уровне тенденции выявлены взаимосвязи отрицательной направленности и умеренной выраженности показателя «Управление эмоциями» с показателем «Редукция родительских достижений» ($r = -0,33^*$ при $p = 0,072$), показателя «Понимание эмоций» с показателем «Деперсонализация» ($r = -0,35^*$ при $p = 0,055$), показателя «Внутриличностный эмоциональный интеллект» с показателями «Эмоциональное истощение» ($r = -0,31^*$ при $p = 0,090$) и «Деперсонализация» ($r = -0,31^*$ при $p = 0,097$), показателя «Эмоциональное истощение» с показателем «Редукция родительских достижений» ($r = -0,33^*$ при $p = 0,072$), показателя «Понимание эмоций» с показателем «Фактор познания систем поведения» ($r = -0,31^*$ при $p = 0,090$) (табл.3).

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи показателей социального и эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, и психического выгорания (r-Спирмен)

Наименование показателя	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	РП	КП	ПП	СП	ОУ СИ
ЭИ	-0,22	-0,31*	-0,26	0,01	-0,004	-0,03	-0,17	-0,31*	-0,10
Д	-0,18	-0,31*	-0,35*	-0,15	0,01	-0,02	-0,37**	-0,47**	-0,19
РРД	0,06	-0,10	-0,01	-0,33*	-0,09	0,11	0,12	-0,01	0,29

Примечание: МЭИ – межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ЭИ – эмоциональное истощение; Д – деперсонализация; РРД – редукция родительских достижений; РП – фактор познание результатов поведения; КП – фактор познания классов поведения; ПП – фактор познания преобразований поведения; СП – фактор познания систем поведения; ОУСИ – общий уровень социального интеллекта (композитная оценка); * – статистическая значимость при $p \leq 0,1$; ** – статистическая значимость при $p \leq 0,05$.

Это позволяет выдвинуть предположение о том, что недостаточная развитая способность понимать состояния, чувства, намерения детей по невербальным проявлениям (позам, мимике, жестам), улавливать смысл их невербальных реакций общения, а также правильно интерпретировать в зависимости от контекста ситуации общения их слова способствуют усилению роли «женщины на кухне» вместо общения, вызывает желание побыть в одиночестве, без детей, и наоборот.

Кроме того, снижение способностей матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, к пониманию собственных и чужих эмоций и управлению ими, в дальнейшем может способствовать проявлению лишь формальной заботы о детях, стремлению к уединению взамен общения, а также обесцениванию в собственных глазах родительских достижений, и наоборот.

Исследование социального и эмоционального интеллекта в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха, осуществлялось с помощью факторного (метод Варимакс-вращение) анализа. Факторная структура из показателей социального и эмоционального ин-

теллекта матерей содержит в своем составе следующие три фактора (табл. 4):

Фактор 1. «Персонафикация – неспособность познания преобразований и систем поведения», имеющий наибольшую факторную нагрузку (23,0%), представлен такими переменными, как «Деперсонализация» (-0,796), «Фактор познания преобразований поведения» (0,718), «Фактор познания систем поведения» (0,813). Данный фактор является системообразующим и может быть проинтерпретирован как недостаточная развитая способность понимать смысл невербальных реакций общения детей, а также правильно интерпретировать в зависимости от контекста ситуации общения их слова, что способствует циничному и бездушному отношению к их чувствам и переживаниям.

Фактор 2. «Понимание своих и чужих эмоций – адаптация различным системам взаимоотношений» (19,9%), включающий показатели эмоционального «Понимание эмоций» (0,778) и социального «Фактор познание результатов поведения» (0,826) интеллекта. Он может быть проинтерпретирован как трудности в понимании своих и чужих эмоций, в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и как следствие – специфическая форма неадаптивной активности.

Фактор 3. «Способность к пониманию собственных эмоций, к управлению своими и чужими эмоциями» (17,5%) содержит такие показатели эмоционального интеллекта, как «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (0,775) и «Уп-

равление эмоциями» (0,778), свидетельствует о недостаточно развитой способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими, а также управлению чужими эмоциями.

Таблица 4

Факторная структура из показателей социального и эмоционального интеллекта матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями слуха

Наименование показателя	Факторы		
	1	2	3
Межличностный эмоциональный интеллект	0,137	0,675	-0,324
Внутриличностный эмоциональный интеллект	0,335	0,132	0,775*
Понимание эмоций	0,379	0,778*	0,156
Управление эмоциями	-0,010	0,218	0,778*
Эмоциональное истощение	-0,643	-0,073	-0,130
Деперсонализация	-0,796*	-0,094	-0,113
Редукция родительских достижений	0,117	0,088	-0,542
Фактор познание результатов поведения	-0,134	0,826*	0,404
Фактор познания классов поведения	-0,028	0,576	-0,098
Фактор познания преобразований поведения	0,718*	0,165	-0,245
Фактор познания систем поведения	0,813*	-0,026	0,183
Собственные значения	2,531	2,189	1,925
Общая дисперсия, %	23,0	19,9	17,5

* – статистическая значимость при $p > 0,700$.

Исследование взаимодетерминации эмоционального, социального интеллекта и психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных влиянию психического выгорания, осуществлялось с использованием структурно-психологического анализа А.В. Карпова (2016), а их гомогенность-гетерогенность определялась с использованием метода экспресс- λ^2 [5, 27].

Метод структурно-психологического анализа включал нахождение матриц интеркорреляций элементов психического выгорания, социального и эмоционального интеллекта и расчет индекса когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС). ИКС представляет собой функцию положи-

тельных значимых связей и меры их значимости в структуре; ИДС – функцию числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС – разницу «весов» положительных и отрицательных связей. При этом интеркорреляционным связям, значимым при $p=0,01$, приписывался весовой коэффициент в 3 балла, при $p=0,05$ – 2 балла, при $p=0,10$ – 1 балл. Полученные по всей структуре «веса» интеркорреляционных связей показателей суммировались. Компоненты матрицы интеркорреляций с наибольшими «весовыми» коэффициентами являются базовыми или структурообразующими [27].

Однородность-разнородность структур психического выгорания, социального и эмоционального интеллекта в зави-

симости от выраженности этих психологических феноменов (низкая/средняя/высокая) рассчитывали с помощью метода экспресс- λ^2 через расчет коэффициента ранговой корреляции между ранговыми распределениями структурных «весов». Значимые положительные корреляционные взаимосвязи указывали на подобие сравниваемых структур, незначимые – на гетерогенность [27, 31].

Для групп испытуемых, характеризующихся различным уровнем (низким/средним/высоким) психического вы-

горания, социального и эмоционального интеллекта и сформированных на основе метода полярных групп (Д. Фланаган), дифференцированно выявляли структурную организацию психического выгорания, социального и эмоционального интеллекта.

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта при низкой и высокой выраженности психического выгорания у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания (r-Спирмен)

Наименование показателя	Выраженность психического выгорания							
	низкая				высокая			
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
МЭИ	1,00	0,35	-0,07	0,00	1,00	0,05	-0,26	-0,46*
ВЭИ	0,35	1,00	0,53**	0,59**	0,05	1,00	0,18	-0,42
ПЭ	-0,07	0,53**	1,00	0,21	-0,26	0,18	1,00	-,3243
УЭ	0,00	0,59*	0,21	1,00	-0,46*	-0,42	-0,32	1,00

Примечание: МЭИ– межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ– понимание эмоций; УЭ– управление эмоциями; *– статистическая значимость при $p \leq 0,1$; **– статистическая значимость при $p \leq 0,05$.

Меры интегрированности структур эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности психиче-

ского выгорания являются самыми низкими при его высоком уровне (ИОС=-2) и самыми высокими при низком (ИОС=8) (табл. 6).

Таблица 6

Мера интегрированности структуры эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

Мера интегрированности структуры эмоционального интеллекта	Выраженность психического выгорания	
	низкая	высокая
ИКС	8	0
ИДС	0	2
ИОС	8	-2

Базовые качества структур эмоционального интеллекта матерей представлены в таблице 7.

Таблица 7

Базовые качества структур эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

№ п/п	Высокая выраженность психического выгорания					Низкая выраженность психического выгорания				
	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг
1	МЭИ	0	1	-1	1,5	МЭИ	0	0	0	4
2	ВЭИ	0	0	0	3,5	ВЭИ	4	0	4	1
3	ПЭ	0	0	0	3,5	ПЭ	2	0	2	2,5
4	УЭ	0	1	-1	1,5	УЭ	2	0	2	2,5

Примечание: МЭИ – межличностный ЭИ; ВЭИ – внутриличностный ЭИ; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями.

Такой структурный элемент эмоционального интеллекта, как «Управление эмоциями», выступил общим базовым качеством структур при низкой и высокой выраженности психического выгорания, характеризующий наличие у «выгорающих» матерей детей с нарушениями слуха способности управлять своими и чужими эмоциями, а также контролировать внешние проявления своих эмоций.

Структуры эмоционального интеллекта при низкой и высокой выраженности психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, являются разнородными: R=-0,71 при p=0,293. Таким образом, структура эмоционального интеллекта матерей, воспи-

тывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, которая отличается качественным своеобразием: дезинтегрированностью взаимосвязей ее элементов, а выраженность психического выгорания в пределах от низкого до высокого уровня ее детерминирует.

Меры интегрированности структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности эмоционального интеллекта являются самыми низкими при его высоком уровне (ИОС=4) и самыми высокими при низком (ИОС=8) (табл.8).

Таблица 8

Мера интегрированности структуры психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различный уровень эмоционального интеллекта

Мера интегрированности структуры психического выгорания	Выраженность эмоционального интеллекта	
	высокая	средняя
ИКС	4	8
ИДС	0	0
ИОС	4	8

Базовые качества структур эмоционального интеллекта матерей представлены в таблице 9.

Таблица 9

Базовые качества структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различный уровень эмоционального интеллекта

№ п/п	Высокий					Средний				
	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг
1	ЭИ	2	0	2	1,5	ЭИ	3	0	3	2
2	Д	2	0	2	1,5	Д	4	0	4	1
3	РРД	0	0	0	3,0	РРД	1	0	1	3

Примечание: ЭИ– эмоциональное истощение ; Д – деперсонализация; РРД – редукция родительских достижений.

Структуры психического выгорания при высоком и среднем уровне выраженности эмоционального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, гетерогенны ввиду отсутствия статистически значимого коэффициента ранговой корреляции структур: $R=0,87$ при $p=0,333$. Таким образом, эмоциональный интеллект детерминирует структуру пси-

хического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

Матрицы интеркорреляций показателей социального интеллекта при низкой и высокой выраженности психического выгорания у матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, представлены в таблице 10.

Таблица 10

Интеркорреляционные взаимосвязи показателей социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания (г-Спирмен)

Наименование показателя	Выраженность психического выгорания							
	низкая				высокая			
	РП	КП	ПП	СП	РП	КП	ПП	СП
РП	1,00	0,71**	-0,30	0,00	1,00	-0,09	-0,13	-0,65*
КП	0,71**	1,00	-0,21	-0,38	-0,09	1,00	0,41	0,09
ПП	-0,30	-0,21	1,00	-0,05	-0,13	0,41	1,00	0,65*
СП	0,00	-0,38	-0,05	1,00	-0,65*	0,09	0,65*	1,00

Примечание: РП– фактор познания результатов поведения ; КП – фактор познания классов поведения ; ПП– фактор познания преобразований поведения; СП – фактор познания систем поведения; * – статистическая значимость при $p \leq 0,1$; ** – статистическая значимость при $p \leq 0,05$.

Меры интегрированности структур социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности психического

выгорания являются самыми низкими при его высоком уровне (ИОС=0) и самыми высокими – при низком (ИОС=6) (табл. 11).

Таблица 11

Мера интегрированности структуры социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

Мера интегрированности структуры эмоционального интеллекта	Выраженность психического выгорания	
	низкая	высокая
ИКС	6	4
ИДС	0	4
ИОС	6	0

Базовые качества структур социального интеллекта матерей представлены в таблице 12.

Таблица 12

Базовые качества структур социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различную выраженность психического выгорания

№п/п	Высокая выраженность психического выгорания					Низкая выраженность психического выгорания				
	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг
1	РП	0	2	-2	2	РП	3	0	3	1,5
2	КП	0	0	0	3,5	КП	3	0	3	1,5
3	ПП	2	0	2	1	ПП	0	0	0	3,5
4	СП	2	2	0	3,5	СП	0	0	0	3,5

Примечание: РП – фактор познания результатов поведения ; КП – фактор познания классов поведения ; ПП– фактор познания преобразований поведения; СП – фактор познания систем поведения.

Таким образом, общим базовым качеством структур социального интеллекта при низкой и высокой выраженности психического выгорания выступил такой структурный компонент, как «Фактор познания результатов поведения», свидетельствующий о способности «выгорающих» матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, ориентироваться в невербальных реакциях детей и о знании норм-ролевых моделей и правил, регулирующих их поведение

Корреляционный анализ взаимосвязей между рангами структур социального интеллекта при низкой и высокой выраженности психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями

слуха, указал на разнородность структур: $R=-0,24$ при $p=0,764$. Таким образом, психическое выгорание детерминирует структуру социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и подверженных психическому выгоранию, которая отличается качественным своеобразием: дезинтегрированностью взаимосвязей ее элементов.

Меры интегрированности структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха, в зависимости от выраженности социального интеллекта являются самыми низкими при его среднем уровне (ИОС=4) и самыми высокими при уровне ниже среднего (ИОС=12) (табл. 13).

Таблица 13

Мера интегрированности структуры психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различный уровень социального интеллекта

Мера интегрированности структуры психического выгорания	Выраженность социального интеллекта	
	ниже среднего	средний
ИКС	12	4
ИДС	0	0
ИОС	12	4

Базовые качества структур социального интеллекта матерей представлены в таблице 14.

Таблица 14

Базовые качества структур психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и имеющих различный уровень социального интеллекта

№ п/п	Уровень ниже среднего					Средний уровень				
	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг	Наименование показателя	E ₊	E ₋	E ₀	ранг
1	ЭИ	3	0	3	1,5	ЭИ	0	0	0	3,0
2	Д	6	0	6	3,0	Д	2	0	2	1,5
3	РРД	3	0	3	1,5	РРД	2	0	2	1,5

Примечание: ЭИ – эмоциональное истощение; Д – деперсонализация; РРД – редукция родительских достижений.

В связи с отсутствием статистической значимости в корреляционных взаимосвязях между рангами показателей структур психического выгорания при среднем и ниже среднего уровнях социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха ($R = -0,5$ при $p = 0,667$), структуры психического выгорания необходимо считать разнородными. Таким образом, социальный интеллект детерминирует структуру психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха.

Выводы

Исследование социального и эмоционального интеллекта в структуре родительской компетентности матерей, подверженных психическому выгоранию и воспитывающих детей с нарушениями

слуха, как личностного ресурса его преодоления подтвердило гипотезу о существовании взаимодействия эмоционального, социального интеллекта и психического выгорания матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха. Таким образом, способности «выгорающих» матерей превосходить дальнейшие поступки детей на основе анализа реальных ситуаций общения и на понимании чувств, мыслей и намерений, управлять как своими эмоциями, так и эмоциями детей, вызывать и поддерживать желательные и держать под контролем нежелательные эмоции и экспрессию, выступает ресурсом его преодоления, регулируют психическое выгорание, а значит выступают ресурсом его преодоления.

Список литературы

1. Молчанова Л.Н. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С. 128-132.
2. Базалева Л.А., Смирнова А.А. Личностные факторы эмоционального "выгорания" матерей // European Social Science Journal. 2014. № 2-1 (41). С. 378-384.
3. Васильева Н.Г. Эмоциональный интеллект и синдром выгорания у медицинских работников (литературный обзор) // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 6 (75). С.47-51.
4. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального «выгорания»: монография. Иркутск, 2009. 172 с.
5. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
6. Norberg A. L. Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour // Journal of Clinical Psychology in Medical Settings. 2007. 14(2). P. 130-137.
7. Lindström C., Åman J., Norberg A. L., Forssberg M., & Anderzén-Carlsson A. "Mission impossible"; the mothering of a child with type 1 diabetes – from the perspective of mothers experiencing burnout // Journal of Pediatric Nursing. 2017. № 36. P. 149-156.
8. Gokcen C., Coskun, S., & Kutuk M. O. Comparison of depression and burnout levels of mothers of children with attention-deficit hyperactivity disorder before and after treatment // Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology. 2018. № 28(5). P. 350-353.
9. Léonard N., Paul D. The life of the couple and feelings of parental competence // Can Nurse. 1995. № 91(9). P. 42-45.
10. Шаграева О.А. Категория «психологическая компетентность родителей» в свете основных положений концепции П.Я. Гальперина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16-2. С. 264-271.
11. Топилина Н.В. Педагогические способности и компетенции родителей в современной педагогической практике // Инновационная наука. 2016. № 2-4. С. 136-139.
12. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2011. 496 с.
13. Cere D. What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.), What is Parenthood? Contemporary debates about the Family. New York: New York University Press, 2013. P. 19–40.
14. Douglas M. Teti, Candelaria M.A. Parenting Competence. Handbook of parenting. In Marc H. Bornstein (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 2002. P. 149–180.
15. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: интернет-журнал. 2010. № 9.
16. Glăveanu S.M. The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 187, no. 13. P. 201-205.
17. Гладкова Ю.А. Дифференцированный подход к повышению психолого-педагогической культуры семьи в условиях дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 31 с.
18. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 188 с.

19. Сергеева Б.В., Аракелян Р.К. Формирование родительской компетентности в условиях начальной школы // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. №1/1. С.184-188.
20. Коваленко Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования: автореф. дис...канд. пед. наук. Омск, 2016. 27 с.
21. Квитчастый А.В. Особенности социально-психологической компетентности субъектов разного уровня образования: автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 2012. 26 с.
22. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. №4. 2013. С.31-40.
23. Комлик Л.Ю., Меренкова В.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 3. С. 37-40.
24. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
25. Прохоров С.В. Феномен социального интеллекта в психологических исследованиях // Science Time. 2017. № 6 (42). С. 38-45.
26. Тест «Социальный интеллект» Гилфорда. URL: <http://psyttests.org/iq/guilford/guilford4.html?single> (дата обращения: 20 декабря 2018).
27. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Психология принятия решения в управленческой деятельности. Метасистемный подход. Ярославль: ЯрГУ; М.: Изд. дом РАО, 2016. 644 с.
28. Комкова Е.И., Журавская Н.П. Социальный интеллект как фактор конструктивного взаимодействия в системах "ребенок-взрослый" и "ребенок-ребенок" // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018. Т. 12. № 7. С. 40-43.
29. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 22-29.
30. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11. Is. 4. P. 223-239.
31. Рыжов Д.М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2012. № 1 (73). Ч. 2. С. 142-147.

References

1. Molchanova L.N. Sostoyanie psicheskogo vygoraniya u pedagogov vysshej shkoly v kontekste professional'noj uspešnosti. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 348, pp. 128-132 (In Russ.)
2. Bazaleva L.A., Smirnova A.A. Lichnostnye faktory emocional'nogo "vygoraniya" materej. *European Social Science Journal*, 2014, no. 2-1 (41), pp. 378-384 (In Russ.)
3. Vasil'eva N.G. Emocional'nyj intellekt i sindrom vygoraniya u medicinskih rabotnikov (literaturnyj obzor). *Sibirskij vestnik psihiatrii i narkologii*, 2012, no. 6 (75), pp. 47-51 (In Russ.)
4. Babich O.I. *Lichnostnye resursy preodoleniya sindroma professional'nogo "vygoraniya"*. Irkutsk, 2009. 172 p. (In Russ.)
5. Vodop'yanova N.E. Resursnoe obespechenie protivodejstviya professional'nomu vygoraniyu sub"ektov truda (na primere specialistov "sub"ekt-sub"ektnyh " professij). Avtoref. diss. d-ra psihol. nauk. St. Petersburg, 2014. 49 p. (In Russ.)

6. Norberg A. L. Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 2007, no. 14(2), pp. 130-137.
7. Lindström C., Åman J., Norberg A. L., Forssberg M., & Anderzén-Carlsson A. "Mission impossible"; the mothering of a child with type 1 diabetes – from the perspective of mothers experiencing burnout. *Journal of Pediatric Nursing*, 2017, no. 36, pp. 149-156.
8. Gokcen C., Coskun, S., & Kutuk M. O. Comparison of depression and burnout levels of mothers of children with attention-deficit hyperactivity disorder before and after treatment. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 2018, no. 28(5), pp. 350-353.
9. Léonard N., Paul D. The life of the couple and feelings of parental competence. *Can Nurse*, 1995, no. 91(9), pp. 42-45.
10. Shagraeva O.A. Kategoriya "psihologicheskaya kompetentnost' roditel'ej" v svete osnovnyh polozhenij koncepcii P.YA. Gal'perina. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 2010, no. 16-2, pp. 264-271 (In Russ.)
11. Topilina N.V. Pedagogicheskie sposobnosti i kompetencii roditel'ej v sovremennoj pedagogicheskoy praktike. *Innovacionnaya nauka*, 2016, no. 2-4, pp. 136-139 (In Russ.)
12. Ovcharova R.V. *Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen*. Moscow, Moskovskij psihologo-social'nyj institute Publ., 2011, 496 p. (In Russ.)
13. Cere D. What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. In L.C. McClain & D. Cere (Eds.), *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*, New York: New York University Press, 2013, pp. 19-40.
14. Douglas M. Teti, Candelaria M.A. Parenting Competence. Handbook of parenting. In Marc H. Bornstein (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates, 2002, pp. 149–180.
15. Mizina N.N. Roditel'skaya kompetentnost': psihologicheskij aspekt problemy. *Ejdos: Internet-zhurna*, 2010, no. 9 (In Russ.)
16. Glăveanu S.M. The Parental Competence of Single-parent Families from Vulnerable Groups. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 187, no. 13, pp. 201-205.
17. Gladkova YU.A. Differencirovannyj podhod k povysheniyu psihologo-pedagogicheskoy kul'tury sem'i v usloviyah doshkol'nogo uchrezhdeniya. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2009. 31 p. (In Russ.)
18. Selina V.V. Razvitie pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ej detej rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. Diss. kand. ped. nauk. Moscow, 2009, 188 p. (In Russ.)
19. Sergeeva B.V., Arakelyan R.K. Formirovanie roditel'skoj kompetentnosti v usloviyah nachal'noj shkoly. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*, 2016, vol. no. 1/1, pp. 184–188 (In Russ.)
20. Kovalenko T.V. Modelirovanie vzaimodejstviya sem'i i shkoly v usloviyah sovremenogo nachal'nogo obrazovaniya. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Omsk, 2016, 27 p. (In Russ.)
21. Kvitchastyj A.V. Osobennosti social'no-psihologicheskoy kompetentnosti sub"ektov raznogo urovnya obrazovaniya. Avtoref. diss. kand. psihol. nauk. Moscow, 2012, 26 p. (In Russ.)
22. Efimova I.N. Vozmozhnosti issledovaniya roditel'skogo "vygoraniya". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 2013, no. 4, pp. 31-40 (In Russ.)
23. Komlik L.YU., Merenkova V.S. Vzaimosvyaz' emocional'nogo intellekta roditel'ej i detsko-roditel'skih otnoshenij. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, 2017, vol. 23, no. 3, pp. 37-40 (In Russ.)
24. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte. *Social'nyj intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya*; ed. by Lyusina D. V., Ushakova D. V. Moscow, Institut psihologii RAN Publ., 2004, pp. 29–36 (In Russ.)

25. Prohorov S.V. Fenomen social'nogo intellekta v psihologicheskikh issledovaniyah. *Science Time*, 2017, no. 6 (42), pp. 38-45 (In Russ.)
26. Test "Social'nyj intellekt" Gilforda. Available at: <http://psyttests.org/iq/guilford/guilford4.html?single> (accessed 20.12.2018).
27. Karpov A.V., Karpov A.A., Markova E.V. *Psihologiya prinyatiya resheniya v upravlencheskoj deyatel'nosti. Metasistemnyj podhod*. YAroslavl', YArGU Publ.; Moscow, Izd. dom RAO Publ., 2016, 644 p. (In Russ.)
28. Komkova E.I., Zhuravskaya N.P. Social'nyj intellekt kak faktor konstruktivnogo vzaimodejstviya v sistemah "rebenok-vzroslyj" i "rebenok-rebenok". *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk*, 2018, vol. 12, no. 7, pp. 40-43 (In Russ.)
29. Chesnokova O.B., Subbotskij E.V. Social'nyj intellekt v usloviyah slozhnyh social'nyh system. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2010, no. 2 (4), pp. 22-29 (In Russ.)
30. Molchanova L.N., Chekanova A.V. Development of Parental Competence Through Psychological and Pedagogical Support for Families in the Upbringing of Hearing-Impaired Children Psychology in Russia: State of the Art, 2018, vol. 11, is. 4, pp.223-239.
31. Ryzhov D.M. Sovremennye predstavleniya ob emocional'nom intellekte. *Vestnik CHGPU im. I. YA. Yakovleva*, 2012, no. 1 (73), is. 2, pp. 142-147 (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет, Курск, Российская Федерация
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Health and Neuropsychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation
e-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru

Чеканова Анна Васильевна, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет Курск, Российская Федерация; Областное казенное общеобразовательное учреждение "Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья", Курск, Российская Федерация
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

Anna V. Chekanova, Post-Graduate Student, Department of Health Psychology and Neuropsychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher School of Medicine, Kursk State Medical University, Kursk, Russian Federation; Regional State Institution "Kursk Boarding School for Children with Disabilities", Kursk, Russian Federation
e-mail: nuta-vasilevna@rambler.ru

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка

им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail:natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменения в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с обтеканием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и обтекания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 10). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: gio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.