ЯКОВЛЕВСКИЙ ВЕСТНИК

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 2(4), 2025 г.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

ЯКОВЛЕВСКИЙ ВЕСТНИК. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный научный журнал
№ 2(4) (апрель – июнь 2025 г.)

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Издается с февраля 2024 г.

Периодичность выхода – 4 номера в год

Главный редактор *М. Г. Харитонов*, д-р пед. наук, профессор
Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*
Члены редакционной коллегии:
Андреев В. В., д-р ист. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсентьев В. М., д-р ист. наук, профессор (г. Саранск);
Бакшаева Е. В., канд. пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Баранова Э. А., д-р психол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Белов Г. Л., канд. экон. наук, доцент (г. Чебоксары);
Гилязов И. А., д-р ист. наук, профессор (г. Казань);
Горбунова Т. В., канд. пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Данилова Е. А., канд. филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ефимов Л. А., д-р ист. наук, профессор (г. Чебоксары);
Лежнина Л. В., д-р психол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Маликов Р. Ш., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Славутская Е. В., д-р психол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Мозжегорова Е. Н., канд. пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Тимохина Т. В., д-р пед. наук, профессор (г. Орехово-Зуево);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары).

Адрес издателя: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38
Адрес редакции: 428017, г. Чебоксары, ул. Пирогова, 25
Тел.: (8352) 22-24-19
E-mail: yakovlevskiyvestnik@mail.ru
www: http://yakvestnikgn.ru

© Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, 2025

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.922.8

Варламова Мария Евгеньевна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики
и психологии образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
maryevg@mail.ru

СКЛОННОСТЬ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы склонности к интернет-зависимости студентов колледжа, обучающихся на разных факультетах. В условиях повсеместного распространения и доступности Интернета, особенно в среде молодежи, возрастает риск формирования аддиктивного поведения, связанного с чрезмерным использованием сети Всемирной сети. Исследование направлено на выявление склонности к интернет-зависимости, а также на оценку ее распространенности и влияния на различные аспекты жизни студентов. В статье анализируются психологические, социальные и образовательные последствия злоупотребления Интернетом. Представлены данные эмпирического исследования, проведенного среди студентов колледжа, включающего диагностику уровня интернет-зависимости и особенностей ее проявления.

Ключевые слова: интернет-зависимость, студенты колледжа, аддиктивное поведение.

Проблема интернет-зависимости, как относительно новое явление в психологии и социологии, привлекает все большее внимание исследователей по всему миру.

Вопросы проблемы зависимости от Интернета впервые были проанализированы в исследованиях К. Янг и И. Гольдберг [10]. Впервые понятие «интернет-аддикция» было введено в исследованиях И. Гольдберга. К. Янг в 1996 году осветила полученные данные по возможности диагностирования с помощью тестирования интернет-зависимых [9].

В академических кругах, занимающихся глубоким анализом аддиктивного поведения, термины «зависимость» и «аддикция» сосуществуют, образуя поле

для непрекращающихся дискуссий. С. И. Галяутдинова и Е. В. Ахмадеева, в своем исследовании семантических нюансов этих понятий, выявили широкий спектр интерпретаций, бытующих среди экспертов в области аддиктологии [2]. Ряд исследователей рассматривают аддикцию как синоним понятию «зависимость», тогда как другие ассоциируют ее лишь с предрасположенностью к формированию полноценной зависимости. Есть мнение группы ученых, которые классифицирует аддикцию как вариант девиантного поведения, не приводящего к развитию зависимости, также некоторые ученые настаивают на четком разграничении аддикции и зависимости, наделяя каждое понятие уникальным смысловым наполнением. В рамках данного исследования мы солидаризируемся с точкой зрения авторитетных ученых, таких как А. Л. Весмер, А. Е. Войскунский, Е. В. Змановская и С. А. Минаков, которые рассматривают аддикцию и зависимость как взаимозаменяемые понятия, лишенные принципиальных различий [1], [5], [7].

Со временем границы понятия аддикции расширились, включив в себя не только пристрастие к психоактивным веществам, но и нехимические, так называемые поведенческие, зависимости.

В связи с данной тенденцией А. В. Голенков и А. Ю. Егоров обратили внимание на то, что при поведенческих зависимостях центральным объектом выступает устойчивый поведенческий стереотип, а не психоактивное вещество. В том случае, когда у субъекта формируется определенная модель навязчивого поведения, данный факт сигнализирует о формировании нехимической аддикции. С течением времени перечень нехимических зависимостей расширяется, в него добавляются все новые типы зависимого поведения. Исследователи утверждают, что практически любая активность человека при определенных условиях может преобразоваться в объект поведенческой зависимости [4]. По мнению М. Гриффитс, зависимость от Интернета представляет собой одну из форм разновидность технологических аддикций, которые объединяют нехимические (поведенческие) зависимости, характеризующихеся чрезмерным взаимодействием между человеком и машиной [3].

В многообразии нехимических аддикций особое место занимает зависимость от компьютера, чаще именуемая интернет-зависимостью. В. А. Лоскутова [6], посвятившая масштабное исследование этой проблеме в период с 1999 по 2003 год, убедительно доказывает, что Интернет обладает потенциалом аддиктивного агента, способного формировать зависимость.

В своих исследованиях М. Ито, Д. Фоловс и А. Линхард [8] подчеркивают, что Интернет не просто вошел в жизнь подростков, но и стал ее фундаментальной частью. Они утверждают, что умение ориентироваться в современном медиапространстве превратилось в ключевой элемент социального капитала молодежи. Исходя из этого, можно выдвинуть гипотезу о том, что Интернет, благодаря своей социализирующей функции, приобретает черты аддиктивного фактора. Сначала Интернет вызывает лишь любопытство у тех, кто только приступает осваивать цифровые технологии, однако он быстро завладевает их вниманием. Подростки, попавшие в сети интернет-зависимости, проводят в онлайн-мире значительную часть своего времени, тем самым сокращая возможности

для развития реальных отношений. Этот эффект «вытеснения» приводит к возникновению трудностей в учебе, работе и межличностных взаимодействиях, формируя замкнутый круг проблем.

Таким образом, проблема интернет-аддикции, как вызов современной эпохи, настоятельно требует ее разработки.

Цель исследования – определить особенности и степень интернет-зависимости у студентов колледжа.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ Республики Марий Эл «Йошкар-Олинский технологический колледж». В исследовании приняло участие 120 студентов, обучающихся на факультетах «Техносферная безопасность и природообустройство» и «Информатика и вычислительная техника» в возрасте 16–17 лет. Выборка была сформирована с учетом специфики обучения на данных факультетах, так как студенты «Информатики и ВТ» ежедневно сталкиваются с работой в сети, что потенциально может влиять на уровень их интернет-зависимости.

Для решения поставленной цели нами использовались методики «Тест на Интернет-зависимость» для оценки уровня интернет-зависимости (С. А. Кулаков) и методика «Шкала интернет-зависимости С. Чена» (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова).

Анализ результатов, полученных с помощью «Теста на Интернет-зависимость» С. А. Кулакова, выявил следующее распределение уровней зависимости: согласно представленным данным (графическое представление опущено), у большей части опрошенных наблюдается умеренная степень интернет-зависимости (61 %). Незначительная выраженность зависимости от сети обнаружена у 28 % участников исследования. В то же время, у 11 % испытуемых зарегистрирован высокий уровень аддикции, который может указывать о значительном влиянии цифровой зависимости на разные стороны жизни обучающихся.

Испытуемые с умеренным уровнем выраженности цифровой зависимости находятся в зоне риска, так как для них Интернет имеет повышенную значимость. С данными обучающимися рекомендуется проводить профилактическую работу, направленную на предотвращение формирования зависимости от цифровых ресурсов и гаджетов, так как данные подростки предпочитают цифровые средства для коммуникации и взаимодействия, указывая их как приоритетные в своей жизни и деятельности.

Качественный анализ ответов всей выборки студентов показал, что для студента колледжа характерно засиживаться в Интернете, отодвигая другие дела (32 %), выстраивать отношения с использованием Сети (28%), предпочитать использовать цифровое общение вместо личного взаимодействия (45 %).

Особое внимание обращают на себя ответы студентов, где указывалось, что жизнь без Интернета для них представляется скучной, неинтересной и пустой (25 %). Такая внутренняя установка провоцирует стремительное развитие интернет-аддикции, так как забирает внимание и интерес от происходящего в реальной жизни, полностью переключая в виртуальный мир.

В связи с тем, что одна из изучаемых групп студентов обучается по специальности, непосредственно связанной с системой Интернет, мы провели анализ

полученных результатов в методике «Тест на Интернет-зависимость», отдельно для каждой группы факультетов.

Анализ данных (данные опущены в связи с отсутствием рисунка) показывает, что в обеих группах респондентов наиболее распространенным является умеренный уровень выраженности интернет-зависимости. Он наблюдается у 57 % студентов «Техносферной безопасности» и у 65 % студентов «Информатики и ВТ».

В то же время отмечаются существенные различия в проявлении слабой интернет-аддикции. Среди студентов, обучающихся по направлению «Техносферная безопасность и природообустройство», 37% демонстрируют низкий уровень интернет-аддикции, что указывает на отсутствие негативного воздействия Интернета на эту группу. В то же время среди студентов «Информатики и вычислительной техники», только 20 % не испытывают признаков интернет-аддикции. Высокий уровень интернет-зависимости выявлен у 6 % студентов «Техносферной безопасности и природообустройства» и у 15 % студентов «Информатики и ВТ».

Следующим этапом анализа интернет-аддикции стало изучение феномена по методике «Шкала интернет-зависимости С. Чена» (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова)

Собранные данные свидетельствуют, что большинству обучающихся характерен средний уровень проявления интернет-зависимости (43 %). У 32 % респондентов отмечается высокий уровень аддиктивных проявлений. Низкий уровень интернет-зависимости был определен у 25 % испытуемых.

Анализ ответов по шкалам позволил выявить, что у 55 % выборки повышенные значения по шкале «Управление временем», что свидетельствует о трудности контроля за проведенным временем в Интернете среди студентов колледжа. Так же стоит отметить показатели по шкале «Синдром отмены», повышенные значения которой выявлены у 32 % студентов.

Качественный анализ определил, что студентам колледжа характерно желание выходить в Сеть, при пробуждении желание воспользоваться Интернетом повышается, а общение с родственниками снижается. Так же отмечается наделение Интернета особыми свойствами, которые вызывают радость, но данный эффект удовлетворения недолгосрочен и требует постоянного повышения количества времени, проводимого в Интернете.

Сопоставительное исследование по факультетам продемонстрировало, что в обеих анализируемых группах доминирует умеренная степень выраженности интернет-зависимости (36 % – «Техносферная безопасность» и 50 % – «Информатика и ВТ»).

Одинаковое количество студентов (по 32 %) на обоих факультетах показало высокий уровень склонности к интернет-зависимости.

Заметные различия были обнаружены в проявлении низкого уровня склонности к интернет-аддикции. Так, у 32 % респондентов факультета «Техносферную безопасность и природообустройство» отсутствует негативное воздействие Интернета на личностную сферу. Таких студентов на факультете «Информатика и вычислительная техника» выявлено лишь 11 %, что примерно в 3 раза меньше.

Собранные данные подтверждают актуальность проблемы интернет-зависимости в студенческой среде. Преобладающий средний уровень выраженности интернет–аддикции обращает внимание на необходимые профилактические мероприятия с данными обучающимися, а внушительный процент испытуемых с высоким уровнем склонности к зависимости от Интернета на факультете «Информатика и вычислительная техника» обуславливает необходимость разработки и внедрения специализированных программ по профилактике и коррекции интернет-зависимости, учитывающих особенности их будущей профессии.

Проведенное исследование позволило выявить особенности и степень интернет-зависимости у студентов колледжа, обучающихся на разных факультетах. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной профилактической работы, направленной на снижение негативного влияния Интернета на психическое здоровье и социальную адаптацию студентов. Особое внимание следует уделять студентам, обучающимся на факультетах, связанных с информационными технологиями, в силу специфики их профессиональной деятельности и повышенного риска развития интернет-зависимости.

Литература

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал – 2004. – №1. – С. 90–100.
2. Галяутдинова С. И., Ахмадеева Е. В. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями // Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 18. – № 1. – С. 232–235.
3. Гриффитс М. Избыточное применение Интернета: онлайновое аддиктивное поведение // Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития». – 2009. [Электронный ресурс] // URL: http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html (дата обращения: 27.02.2025).
4. Егоров А. Ю., Голенков А. В. Поведенческие аддикции // Вестник Чувашского университета. – 2002. – № 2. – С. 56–69.
5. Змановская Е. В. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции // Российский девиантологический журнал. – 2021. – №1. – С. 56–63.
6. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств : автореф. дис. … канд. мед. наук : 14.00.18 – Новосибирск, 2004. – 23 с.
7. Минаков С. А. Особенности аддиктивного поведения у студентов с ограниченными физическими возможностями : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.10. – М, 2011– 24 с.
8. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.
9. Ушакова Е. С. Интернет-зависимость как проблема современного общества // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – № 1. – С. 4–7.
10. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернета. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

Varlamova Maria Evgenievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor
of the Department of Preschool Pedagogy
and Educational Psychology,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
maryevg@mail.ru

COLLEGE STUDENTS' PROPENSITY FOR INTERNET ADDICTION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of the propensity to Internet addiction of college students studying at different faculties. With the ubiquity and accessibility of the Internet, especially among young people, the risk of addictive behavior associated with excessive use of the World Wide Web is increasing. The research aims to identify the propensity for Internet addiction, as well as to assess its prevalence and impact on various aspects of students' lives. The article analyzes the psychological, social and educational consequences of Internet abuse. The data of an empirical study conducted among college students, including the diagnosis of the level of Internet addiction and the features of its manifestation, are presented.

Keywords: Internet addiction, college students, addictive behavior.

УДК 374.32

Рубцова Евгения Джемаловна,

преподаватель кафедры общей
и социальной педагогики,
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»,
г. Орехово-Зуево, Россия,
matitashvili.eva@mail.ru

МОЛОДЕЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ: ОТ КОНФЛИКТА К ДИАЛОГУ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме межкультурного взаимодействия в молодежной среде. В современных социальных условиях особую значимость приобретает поиск эффективных механизмов коммуникации между различными молодежными субкультурами и социумом. В результате проведенного исследования разработаны рекомендации по снижению напряженности между молодежными субкультурами и обществом, что способствует укреплению взаимопонимания и взаимодействия.

Ключевые слова: молодежные субкультуры, межкультурная коммуникация, социальная интеграция, диалог, молодежная среда.

Молодежные субкультуры всегда играли важную роль в формировании идентичности молодых людей, выступая своеобразным отражением их стремлений и ценностей. Данные течения представляют собой устойчивые формы групповой идентичности, возникающие в молодежной среде на основе общих интересов, ценностей, этических предпочтений и моделей поведения [1]. Молодежь объединяется в субкультуры по нескольким важным психологическим и социальным причинам, которые можно разделить по следующим критериям: психологические потребности (поиск идентичности, желание самовыражения, потребность в принадлежности, стремление к независимости), социальные факторы (недопонимание с родителями, отсутствие поддержки в обществе, протест против существующих норм), личностные мотивы (самоутверждение, преодоление неуверенности, желание быть уникальным), а также возрастные аспекты (максимализм, эмоциональная нестабильность, стремление к экспериментам, активный поиск себя) [6].

Субкультура – это часть общей культуры общества, которая имеет свои отличительные черты, где существуют свои ценности, стиль и язык [2]. За последние десятилетия характер субкультур изменился: от групп, акцентирующих внимание на бунтарстве и противостоянии, они перешли к более диалогичным формам самовыражения.

В отечественной и зарубежной социологической науке молодежные субкультуры изучаются как феномен, сочетающий элементы самовыражения, оппозиции

и адаптации. Субкультура может как находится в конфликте с господствующей культурой, так и становиться формой диалога с обществом – через творчество, социальную активность, волонтерство и неформальное общение [1]. Исторически субкультуры часто возникали как ответ на господствующую культурную парадигму. Вспомним, например, панков, которые в 1970-х гг. открыто бросили вызов обществу через свои музыкальные и стилистические предпочтения. В то же время, с развитием информационных технологий и глобализации, субкультуры начали быстрее меняться, перенимая элементы друг у друга и трансформируясь. В данной статье нет стремления проанализировать все ранее существовавшие субкультуры, главным критерием будет рассмотрение молодежных движений на современном этапе.

Отношение общества к субкультурам зачастую противоречиво. С одной стороны, они воспринимаются как угроза стабильности, с другой – как ресурс развития молодежной политики, культурного разнообразия и социальной активности. Сегодня молодежные субкультуры характеризуются большим разнообразием и гетерогенностью. Если ранее молодежные движения разграничивались по музыкальным жанрам или стилю одежды, то сейчас они включают в себя более сложный комплекс ценностей, взглядов и интересов, многие из которых не обязательно противоречат основному направлению в какой-либо области деятельности [5].

В связи с вышесказанным, целью исследование является изучение и анализ механизмов конструктивного взаимодействия между различными молодежными субкультурами и социумом.

Задачи исследования:

1. Проанализировать сущность и типологию современных молодежных субкультур;
2. Изучить существующие модели межкультурной коммуникации в молодежной среде;
3. Обосновать значимость диалога для социальной интеграции молодежи;
4. Разработать рекомендации по снижению напряженности между молодежными субкультурами и обществом.

Современные молодежные субкультуры представляют собой сложные и разнообразные группы, объединенные общими интересами, стилем общения, увлечениями и нормами поведения. Главное изменение, которое существенно выделяет субкультуры современности – это смена парадигмы от конфликта к диалогу. Молодые люди все чаще не противопоставляют себя обществу, а стремятся к включению, пониманию и взаимодействию [3]. Это отражает общемировую тенденцию к большей терпимости и открытости, а также не отвергает существующие ценности.

Цифровизация и распространение социальных сетей также внесли свои коррективы в развитие субкультур. Различные интернет-платформы, социальные сети содействуют быстрому обмену идеями и позволяют молодым людям со всего мира находить общие интересы, что также приводит к возможности создания сообществ, но уже на просторах Сети, которые не ограничены географическими

рамками. Взаимодействие с другими субкультурами и традиционными культурами ведет к обогащению и расширению кругозора участников.

Молодежные объединения также движутся к более инклюзивной практике, постепенно обращая внимание на такие важные вопросы, как права человека, защита окружающей среды и гендерное равенство. Тем самым они способствуют изменению социального контекста и даже потенциально влияют на формирование культурной политики.

Раскроем сущность современных субкультур:

1. Самовыражение и идентичность. Субкультуры часто выступают средством самовыражения для молодых людей, которые хотят проявить свою уникальность и определить место в мире.

2. Социальная интеграция. Субкультуры предоставляют своим участникам чувство принадлежности и поддержки, что особенно важно в процессе личностного становления.

3. Культура и творчество. Объединения часто выступают площадками для введения инноваций в моде, музыке, искусстве и других областях.

Несмотря на позитивные изменения, молодежные субкультуры сталкиваются с рядом вызовов. Одной из главных проблем остается стигматизация, когда определенные группы остаются непонятыми или неправильно представленными обществом. В этом можно рассмотреть такую сторону субкультур, как протест и альтернативность, где они выступают как контркультурное движение, отвергающее доминирующие социальные нормы и ценности. Однако благодаря современным средствам коммуникации диалог с обществом становится более продуктивным.

Для более подробного рассмотрения современных субкультур, выделим некоторые их типы с позитивным влиянием на общество:

1. Социальные субкультуры. Фокусируются на общественной активности и социальных изменениях. Примером данной категории являются эко-активисты, характерными особенностями которых выступают защита окружающей среды, пропаганда раздельного сбора мусора, минималистичный образ жизни, а также экологическое просвещение. Данная субкультура оказывает большое влияние на формирование экологической культуры в обществе, создает образовательные инициативы, направленные на охрану окружающей среды.

2. Технологически-ориентированные субкультуры. Подобные группы сосредоточены вокруг интереса к технологиям и интернет-культуре. В пример можно привести гик-культуру, отличительной особенностью которой является увлеченность виртуальными мирами, что становится существенной особенностью образа жизни ее последователей и их самоидентификации. Объединение раскрывается с благоприятной стороны для общества за счет внедрения в него доступных технологий, разработки IT-решений для социальных задач, а также создания программ для людей с особыми потребностями.

3. Спортивные субкультуры. Данные группы объединяют людей, занимающихся активными видами спорта, с общими интересами, а также с единой

целью по достижению качественных результатов в спортивной деятельности. Примерами таких групп выступают скейтеры, серферы, паркурщики, ЗОЖники и другие. Спортивная субкультура способствует развитию личности, утверждая жизненные цели, дисциплину, а также философию бытия, рассмотренную сквозь призму здорового образа жизни.

С целью определения влияния субкультур на социум и возможности их включения в современное общество был проведен социологический опрос «Субкультуры в современном обществе». Опрос был проведен среди студентов первого и второго курсов социально-педагогического факультета Государственного гуманитарно-технологического университета г. Орехово-Зуево в количестве 30 человек. В опросе были озвучены следующие вопросы:

1. Как вы считаете субкультура – это хорошо или плохо?
2. Влияет ли субкультура на подрастающее поколение?
3. Как вы думаете, доверяет ли современное общество участникам субкультурных объединений?
4. Готово ли современное общество принять участников субкультур?

Результаты опроса представлены на диаграмме, *рисунок 1*:

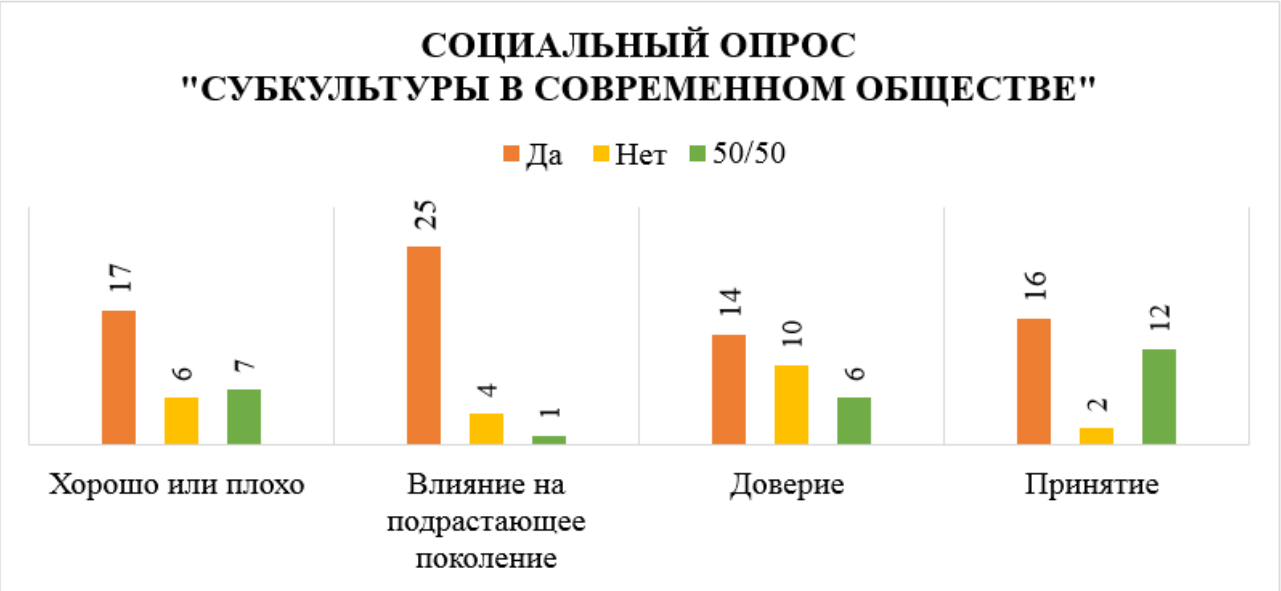


Рисунок 1 – Результаты опроса

Результаты данного опроса указывают на то, что современные субкультуры могут успешно интегрироваться в обществе, находят положительный отклик среди молодежи, но в тоже время имеют низкий уровень доверия, в связи с чем необходимо актуализировать информацию о моделях межкультурной коммуникации.

Социальная интеграция современных субкультур в контексте глобализации и усиления культурного обмена среди молодежи выступает необходимым фактором [4]. В связи с этим выступает на первый план такое понятие, как межкультурная коммуникация. Она может быть организована по средствам использования следующих моделей:

– Диалогическая модель, которая основана на принципах взаимного уважения и равноправия, предполагает активный обмен культурными смыслами, а также направлена на поиск общих ценностей и понимание различий.

– Интеракционная модель, выстраивающая фокус на непосредственном взаимодействии представителей разных культур, учитывает невербальные коммуникативные практики и развивает навыки эмпатии и толерантности.

– Когнитивная модель, которая предполагает изучение культурных особенностей, развивает межкультурную компетентность, а также формирует установку на познание и принятие инокультурных традиций.

Для перехода от конфликта к диалогу между обществом и молодежными субкультурами необходимо создание условий для включения представителей субкультур в культурные, образовательные и социальные практики. Это может быть достигнуто через развитие молодежных пространств, инклюзивных мероприятий и поддержку самоуправления.

С целью снижения напряженности между молодежными субкультурами и обществом, а также их наиболее благоприятной интеграции, были разработаны следующие рекомендации, *таблица 1*:

Таблица 1 – Рекомендации по снижению напряженности между молодежными субкультурами и обществом

Направления	Вид деятельности
1. Развитие диалога и взаимопонимания	• Организация совместных встреч и мероприятий • Создание дискуссионных площадок • Проведение межкультурных фестивалей • Поощрение прямого общения между представителями разных субкультур • Использование социальных медиа для конструктивного взаимодействия
2. Информационно-просветительская работа	• Подготовка информационных материалов о субкультурах • Проведение лекций и семинаров • Создание документальных фильмов • Публикация статей в молодежных изданиях • Развенчание мифов и стереотипов • Показ позитивных примеров представителей субкультур
3. Социальная интеграция	• Создание совместных молодежных проектов • Вовлечение в волонтерскую деятельность • Организация профориентационных программ • Поддержка молодежных инициатив • Обеспечение равных возможностей
4. Образовательные программы	• Тренинги по межкультурной коммуникации • Программы медиации и конфликтов разрешения • Психологическое консультирование • Курсы толерантности • Программы личностного роста
5. Профилактика конфликтов	• Мониторинг межгрупповых отношений • Раннее выявление конфликтных ситуаций • Создание служб примирения • Работа с лидерами субкультур • Индивидуальная работа с молодежью

Молодежные субкультуры остаются важной частью социального ландшафта, позволяя молодым людям выражать себя и взаимодействовать с миром. Переход от конфликта к диалогу свидетельствует о зрелости этих движений и об их готовности к конструктивной роли в обществе. Продолжая развиваться, субкультуры создают уникальную возможность для молодежи высказывать свою позицию, участвовать в формировании культурного дискурса и вносить реальный вклад в изменение социального уклада.

Материалы исследования могут быть использованы социологами, психологами, педагогами и специалистами в области молодежной политики при разработке стратегий социальной адаптации и интеграции молодежи.

Литература

1. Бестужев-Лада И. В. Молодежь как социальная группа. – М. : Наука, 1996 – 214 с.

2. Левикова С. И. Молодежная субкультура: учеб. пособие. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.

3. Омельченко Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры. – М. : Институт социологии РАН, 2000. – 264 с.

4. Фурсов А. И. Субкультурные процессы в современном российском обществе // Социологические исследования. – 2015. – № 2. – С. 80–89.

5. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

6. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

Rubtsova Evgenia Dzhemalovna,

Lecturer, Department of General
and Social Pedagogy,
State Educational Institution of Higher Education
of the Moscow Region "State Humanitarian
and Technological University",
Orekhovo-Zuyevo, Russia,
matitashvili.eva@mail.ru

YOUTH SUBCULTURES: FROM CONFLICT TO DIALOGUE

Abstract. The article is devoted to the current problem of intercultural interaction in the youth environment. In modern social conditions, the search for effective mechanisms of communication between various youth subcultures and society is of particular importance. As a result of the study, recommendations were developed to reduce tensions between youth subcultures and society, which contributes to strengthening mutual understanding and interaction.

Keywords: youth subcultures, intercultural communication, social integration, dialogue, youth environment.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 78:5

Бакшаева Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального искусства
и образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
lenabakshaeva14@gmail.com

Трифонова Аделина Евгеньевна,

студент факультета художественного
и музыкального образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
Adelina.trifonova.04@bk.ru

НЕВИДИМАЯ МАТЕМАТИКА В МУЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи музыки и математики, раскрывающийся через идею «невидимой математики» в музыкальных структурах. Перспективным направлением исследования взаимосвязи музыки и математики является углубленное изучение когнитивных механизмов, лежащих в основе музыкального и математического мышления. Комплексный и всесторонний подход к изучению различных аспектов взаимосвязи математики и музыки поспособствует формированию целостного представления о данной междисциплинарной корреляции, что обеспечивает условия для разработки более эффективных методов обучения на основе полученных данных. В частности, для создания инновационных программ, где математические концепции рассматриваются через призму музыкальных аналогий. Предположительно, такие методики позволят повысить эффективность усвоения материала, развить когнитивную гибкость учащихся и реализовать принципы междисциплинарного обучения. Проведенный эксперимент в рамках исследования заключался в трансформации числовых данных, в особенности дат рождения выдающихся композиторов и ученых математиков, в музыкальные паттерны (музыкальные

фрагменты), что подчеркнуло единство логических и эстетических аспектов в науке и искусстве.

Ключевые слова: математика в музыке, музыкальные паттерны, музыкальные модели, числовые последовательности.

«Музыка есть таинственная арифметика души;
Она вычисляет, сама того не подозревая»
Г. Лейбниц.

Математика, будучи наукой о количественных, пространственных измерениях, формах, существующих в мире, имеет свои закономерности, так же, как и музыка, представляя собой формы и структуры познания мира, отражает свои структурные и гармонические закономерности. Если математика оперирует принципами абстракции в числовых и пространственных моделях в арифметике, алгебре и геометрии, то музыка воплощает эти принципы в интервалах, звуковых частотах, ритмических структурах.

Великий древнегреческий философ, автор философской пифагорейской школы, математик, теоретик музыки – Пифагор Самосский по праву считается создателем теории музыки как отражения гармонии таких сфер, как математика и музыка. Следуя этим открытиям, его ученики-пифагорейцы, разрабатывали идею о музыкально-математическом устройстве космоса, предполагающую существование гармонии сфер [5]. Согласно теории музыки по Пифагору, считается, что гармония чисел и гармония звуков имеют одну природу и тем самым упорядочивают хаос в мыслительном процессе, то есть они как бы дополняют друг друга. Несмотря на кажущиеся различия, между ними существует глубокая взаимосвязь, уходящая корнями в античную теорию пропорций и акустики. Современные исследования подтверждают, что математические последовательности могут быть интерпретированы в музыкальные формы. Отсюда широкую известность получил термин «Пифагоров строй», как выдающееся достижение в математической теории музыки, разработанной великим мыслителем вместе с его учениками и последователями [6], [7]. Эта технология была разработана для настройки струнных инструментов, в особенности для лиры, бытовавшей в музыкально-исполнительской практике эпохи Пифагора.

Исходя из взаимосвязи математики и музыки, замеченной древними исследователями – греками, в частности, Пифагором и его последователями, было выявлено, что в музыке существуют математические отношения, наблюдаемые в музыкальных интервалах [8], [9]. Так, пифагорейцы исследовали процесс феномена соответствия гармоничных звуков привычным математическим соотношениям длин струн. Открытие данного явления, по сути, стало обоснованием нового понимания математической основы музыки. Тем самым было мотивированно понимание того, что музыкальные интервалы связаны с математическими пропорциями, такими, как 2:1 (октава), 3:2 (квинта) и 4:3 (кварта). Это, в свою очередь, повлияло на представление о том, что развитие теории музыки, особенно в области гармонии и контрапункта, опиралось на математические принципы.

Отметим, что для описания музыкальных интервалов и построения аккордов использовались рациональные числа, а также геометрические прогрессии.

Отмеченное выше свидетельствует о том, что в XIX и XX вв. взаимосвязь между математикой и музыкой изучалась достаточно активно, проводились следующие исследования:

– развитие теории множеств;

– исследования в области алгебры, теории графов, разнообразных математических областей и проблем.

Таким образом, в науке появились новые подходы и методы, способствующие более глубокому исследованию проблемы соотношения музыкальной структуры и композиции на основе математического анализа [4]. Отметим, что в научных работах последних лет также проводятся данные исследования.

Например, для анализа таких музыкальных понятий (феноменов), как музыкальная форма, гармония, ритм, мелодия используются математические методы. Для создания музыки с использованием сложных алгоритмов и математических моделей активно применяются цифровые технологии и компьютерная музыка. Такие математические области, как фрактальная геометрия (повторяемость геометрической фигуры повторяется в разных масштабах), теория информации, динамические системы используются в современных исследованиях музыки [10].

Например, одним из основных геометрических терминов является параллельность: «Через точку, не лежащую на данной прямой, проходит только одна прямая, параллельная данной». В древности музыкальный текст был представлен определенными знаками – невмами, которые указывали общую направленность интонации, но при этом они не позволяли выражать длительность или изменение звучания по направлению вверх или вниз [5]. Чтобы было понятно, насколько одна нота выше или ниже другой, существует нотный стан (пять параллельных линий), на которых располагаются ноты. Это мы можем заметить как в нотных текстах, так и во внешней форме музыкальных инструментов (струны арфы, трубы у органов).

Геометрическое понятие «параллели» есть и в нотной записи, и в музыкальном звучании. Например, мелодия исполняется в унисон (одноголосно), но в разных регистрах (женский голос – в верхнем, мужской – в нижнем), и при этом голос звучат параллельно. Таких примеров можно привести множество: параллельные тональности (мажор и минор), линии нотного стана, обозначения музыкального темпа (быстро – медленно), динамика (громко – тихо); в вокальном исполнительстве (одноголосие – многоголосие, сопрано – альт, тенор – баритон) т. д.

Если обратиться к математике, то в этой науке обнаруживаются свои противоположности. Например, такие знаки, как: плюс – минус, деление – умножение, отрицательные – положительные, четные – нечетные числа, а в геометрии: параллельность – перпендикулярность и т. д. В музыке, как и в математике, есть своя система счета: нотная запись. В этой системе 7 нот, располагаемых в нотной записи (5 линеек нотного стана), а также интервалы между нотами. В связи с тем, что каждая нота имеет свою длительность (целая, половинная, восьмая, шестнадцатые и т. д.), происходит сопоставление целого числа и целой

длительности, дробного числа длительности коротких нот, которые записываются как дробь целого [1]. Пропорции и отношения, как математические показатели, выражаются в математических дробях, определяющих количественные отношения между разными числами. А в музыке пропорции-соотношения между частотами звуков дроби выражают, гармоничность интервалов. На основе их выраженности определяются такие интервалы, как консонирующие, приятные для восприятия.

Пропорции и отношения. Математические дроби выражают количественные отношения между числами. В музыке дроби выражают пропорции между частотами звуков, которые определяют консонанс или диссонанс, гармоничность интервалов. Например, простые отношения частот (2:1, 3:2, 4:3) создают консонирующие интервалы, приятные для восприятия.

Системы измерения. Дроби служат элементом системы измерения. В математике – это система вещественных чисел. В музыке дроби являются частью системы обозначения длительностей нот и построения музыкальных интервалов. Разные системы (например, различные музыкальные темперации) используют различные подходы к дробям, но основой остается представление соотношений.

Математическое моделирование. Математические дроби и принципы работы с ними могут быть использованы для моделирования музыкальных явлений. Например, можно математически описать построение аккордов, анализ мелодии или ритмических паттернов.

Итак, несмотря на то, что математические дроби и их использование в музыке направлены на различные задачи, основополагающим является общий принцип: представление частей целого и выражение пропорций с помощью отношения чисел. Это подчеркивает глубокую связь между математикой и музыкой, где математика обеспечивает формальный язык для описания музыкальных явлений.

Нужно обратить внимание и на другой аспект, доказывающий связь математики и музыки. К примеру, математиков заинтересовала формальная сторона музыкальной организации: временная и частотная шкалы. Дело в том, что в музыкальных партитурах и в текстах машинных программ есть блоки, условия, циклы и метки, о которых знают лишь немногие программисты и музыканты, тогда как все это представляет собой математические и музыкальные параллели. Однако музыканты не считали машинную музыку настоящей [3].

Со временем инженеры на основе анализа различных спектров акустических инструментов с помощью исследования алгоритмов синтеза электронных тембров открыли дорогу органичному направлению – порождению и генерация нотного текста с помощью ЭВМ. В процессе анализа современной научной литературы, посвященной исследованию параллелей и интегративной природы математики и музыки, нас заинтересовало совпадение в человеке математической и музыкальной одаренности [2]. Понятно, что это явление далеко не массовое, однако не замечать этот феномен означало бы невнимание к развитию многогранной личности, к тому, что малейшее проявление такой одаренности открывает для обучающихся широкие перспективы в становлении гармоничной

личности, понимающей и принимающей безграничные возможности интеллекта, в частности, в области математики и музыки.

Абстрактное мышление: музыка и математика требуют высокого уровня абстрактного мышления. Музыкальная композиция, например, включает в себя работу с абстрактными концепциями, такими как гармония, ритм и форма. Математика же по определению является абстрактной наукой. Способность работать с абстрактными понятиями может быть общим когнитивным фактором, лежащим в основе музыки и математики.

Образное мышление: музыкальная композиция и импровизация часто зависят от пространственного и образного мышления – представления музыкальных структур и последовательностей. Аналогичным образом, многие математические задачи, особенно в геометрии, требуют развитого пространственного воображения.

Распознавание паттернов: как в музыке, так и в математике важна способность распознавать и анализировать паттерны. Музыкальные мелодии основаны на повторяющихся мотивах и структурах, а математика – на закономерностях и отношениях между числами и фигурами.

Память и внимание: и музыка, и математика требуют хорошей памяти (для запоминания нот, формул, теорем) и сосредоточенности внимания (для решения задач, анализа музыкальных произведений).

Нейробиологические исследования: некоторые исследования показывают, что определенные области мозга, связанные с анализом музыки, также активны при выполнении математических задач. Однако это не означает прямой причинной связи, а скорее указывает на перекрытие нейронных сетей, используемых для обработки информации в этих областях.

В основу нашего эксперимента были положены даты рождения великих композиторов и математиков. Эксперимент заключался в том, что каждой цифре даты рождения мы присвоили определенную ноту, а затем записали музыкальные модели. Для создания музыкальной модели присвоили каждой ноте номер ступени: первая октава: цифра 1 – I ступень, 2 – II ступень, 3 – III ступень, 4 – IV ступень, 5 – V ступень, 6 – VI ступень, 7 – VII ступень; вторая октава: 8 – I ступень, 9 – II ступень, 0 – III ступень.

I группа – композиторы:

1. Николай Андреевич Римский-Корсаков (18.03.1844 г.).
2. Камиль Сен-Санс (09.10.1835 г.).
3. Иоганн Себастьян Бах (31.03.1685 г.).
4. Антонио Вивальди (04.03.1678 г.).
5. Петр Ильич Чайковский (07.05.1840 г.).

II группа – математики:

1. Готфрид Вильгельм Лейбниц (01.07.1646 г.).
2. Огюстен Луи Коши (21.08.1789 г.).
3. Николай Иванович Лобачевский (01.12.1792 г.).
4. Карл Фридрих Гаусс (30.04.1777 г.).
5. Георг Бернхард Риман (17.09.1826 г.).

В рамках эксперимента было выявлено, что мелодические модели I группы звучат благозвучно (даты рождения композиторов), а музыкальные фрагменты II группы звучали резко (даты рождения математиков), в них преобладали диссонансы. Предложенный способ позволяет любой числовой ряд переложить на музыку, что подтверждает, суждение о том, что музыка отражает в себе закономерность числового ряда и как следствие прослеживается взаимосвязь между звучанием дат рождения и способностями человека. Таким образом, изучение различных аспектов взаимосвязи математики и музыки способствует созданию инновационных программ, где математические концепции рассматриваются через призму музыкальных аналогий, что является перспективным направлением научного исследования.

Литература

1. Ан С. И., Третьякова Н. В. Некоторые математические аспекты в музыке // Цифровая трансформация сельского хозяйства и аграрного образования : сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Краснодар, 29 февраля 2024 г. – Краснодар, 2024. – С. 7–13.

2. Калинина Л. Ю. Музыкальная одаренность ребенка: современный взгляд на проблему // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 118–121.

3. Капен Т. А. Математика и музыка // Физико-математические, естественно-научные и социальные аспекты современного развития науки, техники и общества : материалы I Городской молодежной научной конференции, Казань, 27 мая 2021 г. – Казань : ИП Сагиева А. Р., 2021. – С. 42–44.

4. Ковалев В. П. Математика в музыке // Выступление на семинаре в Московском физико-техническом институте в секции математических основ жизнеустройства. – 2007. – № 3. – С. 17–21.

5. Кудрин В. Б., Лосев А. Ф. о числе, математике и музыке // Соловьевские исследования. – 2024. – № 2(82). – С. 76–91.

6. Найман Е. А., Шинкевич П. Г. Феномен звукового паттерна музыкального текста. Онтологические аспекты проблемы // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2024. – №56. – С. 176–189.

7. Скрипко В. М. Математика в музыке // Современные вопросы естествознания и экономики : сборник трудов V Международной научно-практической конференции, Прокопьевск, 16 марта 2023 г. – Прокопьевск, 2023. – С. 11–13.

8. Холопов Ю. Н. Гармония: Теоретический курс: учебник. – СПб. : Лань, 2003. – 544 с.

9. Шарапкина Е. П. Гармония математики и музыки // Университетские чтения – 2006 : материалы науч.-метод. чтений ПГЛУ. – Ч. 5. – Пятигорск, 2006. – С. 72–76.

10. Язепчик М. В., Соловьева Н. А. Математика и музыка // Математическое моделирование и информационные технологии при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности : сборник материалов II Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов, Краснодар, 14 марта 2022 г.. – Краснодар, 2022. – С. 356–363.

Bakshaeva Elena Vladimirovna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Musical Art and Education, I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia, lenabakshaeva14@gmail.com

Trifonova Adelina Evgenievna,

Student of Faculty of Artistic and Musical Education, I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia, Adelina.trifonova.04@bk.ru

INVISIBLE MATHEMATICS IN MUSIC

Abstract. The article examines the relationship between music and mathematics, revealed through the idea of "invisible mathematics" in musical structures. A promising direction for research into the relationship between music and mathematics is an in-depth study of the cognitive mechanisms underlying musical and mathematical thinking. An integrated and comprehensive approach to studying various aspects of the relationship between mathematics and music will contribute to the formation of a holistic view of this interdisciplinary correlation, which will provide conditions for the development of more effective teaching methods based on the data obtained. In particular, for the creation of innovative programs where mathematical concepts are presented through musical analogies. Presumably, such methods will improve the efficiency of learning, develop students' cognitive flexibility and implement the principles of interdisciplinary learning. The experiment conducted within the framework of this study was based on the dates of birth of great composers and mathematicians. The experiment conducted within the framework of the study consisted of transforming numerical data, in particular, the dates of birth of outstanding composers and mathematicians into musical patterns (musical fragments), which emphasized the unity of logical and aesthetic aspects in science and art.

Keywords: mathematics in music, dates of birth, musical patterns, number sequences.

УДК 378.016:373.3.011.31-051

Горбунова Татьяна Валерьевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессиональной
психологии, социальной педагогики
и начального образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
mishinatatyana@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрены основные понятия, используемые в исследовании: «диагноз», «диагностика», «педагогическая диагностика», «диагностическая компетентность». Проанализированы результаты пилотного исследования, которые подтверждают необходимость организации целенаправленной работы по формированию диагностической компетентности у будущих педагогов в период обучения в вузе. Раскрыты основные этапы формирования диагностической компетентности: мотивационный, когнитивный, практический, исследовательский. Представлен комплекс диагностических методик, использованный в ходе педагогического эксперимента, в котором приняли участие 20 студентов 4 курса психолого-педагогического факультета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Сделан анализ результатов диагностики уровня сформированности диагностической компетентности у будущих педагогов, который показал, что 55 % выпускников имеют высокий или очень высокий уровни.

Ключевые слова: педагог, диагноз, диагностика, педагогическая диагностика, диагностическая компетентность.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагог должен знать «основы диагностики» и владеть «стандартизированными методами диагностики» [8].

Актуальность проблемы формирования диагностической компетентности у будущих педагогов связана с тем, что только на основе анализов результатов диагностики можно организовать эффективный образовательный процесс и создать благоприятные условия для становления личности обучающегося, а также «формировать свои собственные новые идей с целью улучшения качества начального образования» [9, с. 92].

Для определения содержания подготовки будущих педагогов нами было проведено пилотное исследование, в котором приняли участие учителя начальных

классов г. Чебоксары. Педагогам был задан вопрос: «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при организации диагностической деятельности?». Анализ результатов опроса показал, что респонденты испытывают следующие трудности:

– при выборе диагностических методик (17 %);

– при определении критериев и показателей (15 %);

– при анализе полученных результатов (чаще всего указывают на то, что некоторые диагностические методики сложные для обработки) (9 %);

– при разработке методических рекомендаций на основе результатов диагностики (это связано с тем, что требуется индивидуальный подход при их подготовке) (7 %).

Однако учителя начальных классов единогласно признают, что диагностическая компетентность необходима для эффективной профессиональной деятельности. «Методика является инструментом лишь в руках мастера» [11, с. 142].

На основе полученных данных и анализе педагогической литературы по указанной проблеме нами была определена цель исследования: изучить процесс формирования диагностической компетентности будущих педагогов в период обучения в вузе.

Нами был изучен опыт работы ведущих научных школ, изучающих проблему формирования диагностической компетентности у будущих педагогов, в том числе Вячеслава Георгиевича Максимова, доктора педагогических наук, профессора, академика Международной академии наук педагогического образования, заслуженного работника образования Чувашской Республики, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации. Основными направлениями работы его научной школы были: диагностика и прогнозирование учебно-воспитательных процессов высшей и средней школы, причинно-следственный анализ педагогических явлений и процессов. В 2002 г. он издал учебное пособие «Педагогическая диагностика в школе», которое и сейчас остается актуальным [7].

Раскроем содержание основных понятий, которые использовали в ходе исследования.

Термин «диагноз» греческого происхождения и в переводе означает «распознавание». Понятие «диагностика» А. В. Филатов раскрывает как «систему знаний о способах, методах и путях постановки диагноза» [12, с. 154]. Считается, что термин «педагогическая диагностика» в науку ввел немецкий ученый К. Ингенкамп в 1968 г. Под «педагогической диагностикой» он понимал «процесс, в ходе которого, соблюдая критерии, учитель, с помощью комплекса методик, получает необходимые результаты, обрабатывает их с определенной целью» [5, с. 3].

Н. В. Кутовая рассматривает диагностическую компетентность «как единство психолого-педагогических знаний, практической готовности к осуществлению диагностической деятельности и стремления к творческому преобразованию педагогического процесса» [6, с. 70].

Мы согласны с мнением Е. П. Ивутиной, что «формирование диагностической компетентности нуждается в четком управлении, то есть должны быть определены перспективные и промежуточные задачи, а процедура их достижения должна поддаваться четкому описанию» [4, с. 56].

В ходе нашего исследования мы определили основные этапы формирования диагностической компетентности у будущих педагогов:

– мотивационный;

– когнитивный;

– практический;

– исследовательский.

Мотивационный этап (1–2 годы обучения) направлен на формирование устойчивого интереса студентов к изучению основ диагностики и понимания ее значимости в профессиональной деятельности. Данный этап предполагает активное вовлечение будущих педагогов в осмысление целей и задач педагогической диагностики, осознание ее роли в организации процессов обучения и воспитания младших школьников.

На когнитивном этапе (2–3 годы обучения) студенты изучают дисциплины согласно учебному плану и в рамках спецкурса дополнительно проходят следующие темы:

– «Сущность педагогической диагностики»;

– «Общие принципы и задачи педагогического диагностирования»;

– «Структура педагогической диагностики»;

– «Диагностический комплекс, используемый в начальной школе»;

– «Способы представления диагностических данных»;

– «Диагностическое заключение»;

– «Диагностическая компетентность учителя начальных классов»

Основная задача практического этапа – выявить и развить у студентов умения необходимые для осуществления диагностической деятельности. Диагностическая компетентность может формироваться только во время непосредственного проведения различных диагностических методик. В период обучения в педагогическом вузе студенты прошли ряд практик, которые предусматривали проведение диагностического исследования, например:

– «Ознакомительная практика» предполагала проектирование целевого компонента исследования и пр.;

– «Научно-исследовательская работа» – овладение методами и приемами научного исследования и пр.;

– «Современная информационно-образовательная среда» – демонстрацию способов оценки различных видов деятельности ребенка и пр.;

– «Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности» – использование ранее полученных знаний для постановки и решения исследовательских задач и пр.;

– «Летняя педагогическая практика» – проведение коррекционно-развивающей работы и пр.;

– «Педагогическая практика» – организацию контроля и оценки сформированности результатов образования младших школьников, а также выявление и коррекцию трудностей в обучении и пр.;

– «Преддипломная практика» – проведение локального исследования с последующей формулировкой аргументированных умозаключений и выводов и пр.

Практика способствует оттачиванию диагностических умений и навыков у будущих учителей начальных классов.

Для того, чтобы эффективнее организовать процесс формирования диагностической компетентности педагогов мы использовали содержательно-деятельностную модель О. И. Дорофеевой. В своей работе она выделила следующие основных этапов:

«0 – формулирование проблемы, описание диагностической ситуации;

1 – установление объекта диагностики, формулировка цели и задач;

2 – определение критериев, показателей, индикаторов;

3 – подбор диагностических методик;

4 – сбор необходимой информации;

5 – обработка результатов, полученных в ходе диагностики;

6 – постановка педагогического диагноза;

7 – формулировка педагогического прогноза;

8 – разработка коррекционных мер» [3, с. 6].

Исследовательский этап (4–5 годы обучения) предполагает организацию самостоятельной диагностической деятельности. Такая работа позволит закрепить на практике полученные ранее знания и умения. С. А. Пуйман, И. Е. Жабровский считают, что «интеграция диагностических умений и навыков происходит в процессе выполнения дипломной работы» [10, с. 246]. Мы придерживаемся такого же мнения. Подготовкой и защитой бакалаврской работы завершается обучение в вузе. Это «важный этап профессиональной подготовки» [2, с. 26]. Хочется отметить положительную динамику по уровню сформированности диагностической компетентности у будущих педагогов. Если в 2021 г. при проведении исследовательской части исследования «10 % обучающихся ограничивались обобщением передового педагогического опыта» [2, с. 28], то в 2024 г. во всех работах были представлены результаты педагогической диагностики по проблеме исследования. Чувствовалось их «стремление внести свой посильный вклад в развитие теории методики обучения и воспитания» [1, с. 81].

Для объективной оценить уровень сформированности диагностической компетентности у будущих педагогов нами был использован комплекс диагностических методик:

– анкетирование;

– беседа-интервью;

– тестирование;

– наблюдение;

– анализ продуктов деятельности.

В педагогическом эксперименте приняли участие 20 студентов 4 курса психолого-педагогического факультета, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», которые практически прошли полный курс обучения, подготовили к защите выпускные квалификационные работы. Результаты исследования представлены в *таблице 1*.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня сформированности диагностической компетентности у будущих педагогов

	Констатирующий этап	
Уровни	Количество (чел.)	Количество (в %)
Очень низкий	0	0
Низкий	1	5
Ниже среднего	1	5
Средний	3	15
Выше среднего	4	20
Высокий	9	45
Очень высокий	2	10

Анализ результатов исследования показал, что около половины студентов (45 %) продемонстрировали высокий уровень сформированности диагностической компетентности. Это свидетельствует о наличии устойчивых знаний и навыков, необходимых для эффективного осуществления диагностических процедур в профессиональной деятельности.

Значительный процент студентов (20 % + 15 % = 35 %) имели средний и выше среднего уровни, что также можно интерпретировать как положительный результат.

Небольшое количество студентов (2 человека) находились на низком и ниже среднем уровнях, что потребовало дополнительного внимания и разработки специальных коррекционных мер для поддержки их развития. Для них были организованы дополнительные консультации и практические занятия по основным вопросам педагогической диагностики.

Таким образом, проведенная диагностика позволяет сделать вывод о достаточно хорошем уровне сформированности диагностической компетентности у будущих педагогов.

Литература

1. Велиханова С. М., Горбунова Т. В. Методическая компетентность учителя начальных классов // Студенческая наука Подмосковью : Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 05–10 апреля 2021 года. – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2021. – С. 80–81.

2. Горбунова Т. В. Преемственность в организации научно-исследовательской деятельности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 20–28.

3. Дорофеева О. И. Формирование диагностической компетентности педагогов : методическое пособие / под ред. И. Ю. Дробининой. – Вологда : Издательский центр ВИРО, 2006. – 80 с.

4. Ивутина Е. П. Диагностическая компетентность и технология ее формирования у студентов педагогических специальностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия : Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2007. – № 13 – С. 55–58.

5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.

6. Кутовая Н. В. Формирование диагностической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1–2. – С. 69–73.

7. Максимов В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 03.10.00 – Педагогика и психология – М. : Academia, 2002. – 269 с.

8. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] – URL: https://base.garant.ru/70535556/ (дата обращения: 05.05. 2025).

9. Профессиональная компетентность учителя начальных классов сельской школы / В. П. Ковалев, Т. В. Горбунова, Е. В. Кузнецова [и др.]. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2021. – 160 с.

10. Пуйман С. А., Жабровский И. Е. Формирование диагностической компетентности слушателей переподготовки в процессе изучения педагогических дисциплин // Актуальные вопросы профессионального образования = Actual issues of professional education : тезисы докладов III Международной научно-практической конференции, Минск, 1–2 октября 2020 г. – Минск : Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 2020. – С. 240–247.

11. Совейко Е. И. Диагностическая компетентность преподавателя при формировании готовности обучающихся к самообразовательной деятельности // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы : материалы II Всероссийской научной конференции (с международным участием), Санкт-Петербург, 23 ноября 2022 года. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2023. – С. 141–146.

12. Филатов А. В. Педагогическая диагностика сформированности компетенций обучающихся. // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 7. – С. 154–160.

Gorbunova Tatyana Valeryevna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor
of the Department of Professional Psychology,
Social Pedagogy and Primary Education,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
mishinatatyana@mail.ru

FORMATION OF FUTURE TEACHER'S DIAGNOSTIC COMPETENCE

Abstract. The article provides the basic concepts used in the research: «diagnosis», «diagnostics», «pedagogical diagnosis», «diagnostic competence». The results

of the pilot investigation are analyzed and the necessity of organizing targeted work on the formation of diagnostic competence among future teachers during their studies at the university is confirmed. The main stages of diagnostic competence formation are revealed: motivational, cognitive, practical, and exploratory. The complex of diagnostic techniques used during the pedagogical experiment is presented, it was attended by 20 4th-year students of the Faculty of Psychology and Pedagogy, studying in the field of «Pedagogical education», profile «Primary education». The analysis of the diagnostic results of the level of diagnostic competence among future teachers was made and it showed that 55 % of graduates have a high or very high level.

Keywords: teacher, diagnosis, diagnostics, pedagogical diagnostics, diagnostic competence.

УДК: 375.5.015.3(083.13)

Романова Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры профессиональной
психологии, социальной педагогики
и начального образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
romashechca77@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В РАМКАХ ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ РАДИКАЛЬНОЙ И ИНОЙ ДЕСТРУКТИВНОЙ ИДЕОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье особое внимание уделяется аспектам организации внеклассных мероприятий с учащимися младших классов в рамках профилактики распространения радикальной и иной деструктивной идеологии. Раскрываются формы и методы организации профилактической работы с учащимися младших классов.

Ключевые слова: профилактика, радикальная и иная деструктивная идеология, внеклассные мероприятия, учащиеся, младший школьник.

Актуальность исследуемой проблемы. Профилактика распространения радикальной и иной деструктивной идеологии среди младших школьников представляет собой важную задачу, направленную на создание условий для безопасного и здорового развития детей. Радикальная идеология включает в себя крайние взгляды, направленные на изменение существующего общественного порядка путем насилия, агрессии и дискриминации. Деструктивная идеология может включать различные формы негативного воздействия на личность, такие как культовые движения, экстремистские группы и секты. Важную роль в организации профилактической работы играют образовательные организации, которые наравне с семьей обеспечивают социализацию подрастающего поколения.

Проблема предупреждения и преодоления отклонений в поведении детей привлекала внимание таких классиков педагогики, как Ф. А. Дистервег, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др. В современной психологической и педагогической литературе этой проблеме посвящены труды М. А. Алемаскина, Б. Н. Алмазова, С. А. Беличевой, Н. Н. Верцинской, Ю. В. Гербеева, Я. И. Гилинского, Е. В. Змановской, Л. Ю. Зюбина, И. А. Невского,

Ф. Г. Ильина, В. Т. Кондратенко, А. И. Кочетова, А. Е. Личко, Л. И. Маленковой, Г. П. Медведева, Г. М. Миньковского, Л. И. Островского, И. В. Павлова, М. Раттер, Л. Ю. Сироткина, В. Г. Степанова, Д. И. Фельдштейна и т. д. [2].

Исследования, посвященные изучению трудновоспитуемости младших школьников, проведены С. Д. Арзуманяном, О. С. Богдановой, Р. В. Овчаровой, Н. И. Озерецким, А. А. Рояк, Е. А. Сарафьян, И. П. Трушиной и др.

Изучением проблемы профилактики распространения радикальной и деструктивной идеологии в молодежной среде затронуты в трудах многих современных ученых. Так, О. А. Карабанова разработала программы для школ, направленные на формирование у детей толерантности и межкультурного диалога [5]. Ее исследования сосредоточены на вопросах воспитания и социализации детей, а также на проблемах профилактики агрессивного поведения и экстремизма. А. Г. Асмолов особое внимание уделяет формированию у детей ценностных ориентаций и гражданской позиции. Работы А. Г. Асмолова подчеркивают важность интеграции знаний и опыта в образовательном процессе [1]. Исследования В. Т. Кудрявцева связаны с проблемами нравственного воспитания и формирования мировоззрения у детей. Он предложил методики для профилактики девиантного поведения и экстремизма, опираясь на комплексный подход к образованию и воспитанию. Комплексный подход предполагает сочетание образовательных, воспитательных и психологических мер, направленных на формирование критического мышления, социальной устойчивости и нравственных ценностей у школьников.

Актуальность организации профилактической работы уже в младшем школьном возрасте обусловлена рядом факторов:

1. Раннее формирование мировоззрения: в младшем школьном возрасте происходит активное становление личности, и именно в этот период закладываются основные ценности и убеждения. Поэтому крайне важно направлять развитие детей в сторону позитивных и конструктивных установок.

2. Уязвимость перед негативным влиянием: дети младшего школьного возраста еще не обладают развитым критическим мышлением, они легко подвергаются влиянию внешних факторов, включая деструктивные идеи и радикальные взгляды.

3. Предупреждение будущих проблем: профилактические меры, принятые на раннем этапе, позволяют снизить риск появления радикального поведения и экстремизма в будущем, что способствует созданию здорового и безопасного общества.

Материал и методы исследования. Экспериментальной площадкой для нашего исследования стала МБОУ «СОШ № 20» г. Чебоксары. Проведенное нами исследование показало уровень предрасположенности младших школьников к отклоняющемуся поведению, всего в эксперименте приняли участие 20 учащихся 4 класса. Из них 9 мальчиков, 11 девочек. Средний возраст испытуемых – 10 лет.

Для диагностики отклоняющегося поведения младших школьников были использованы следующие методики: опросник «Ребенок глазами взрослого» (А. А. Романов); опрос-беседа «Знание норм поведения»; методика «Паровозик»

С. В. Велиевой; методика «Кактус» М. А. Панфиловой; тест определения степени компьютерной зависимости (С. А. Кулаков).

В ходе эмпирического исследования нами было выявлено, что для 70 % респондентов характерен высокий уровень агрессии, 30 % имеют средний уровень по результатам опросника А. А. Романова. По результатам опрос-беседы «Знание норм поведения», направленной на выявление уровня знаний об установленных нормах поведения в сравнении с девиантным поведением, у большинства детей младшего школьного возраста прослеживается низкий уровень знания норм поведения (60 %), у остальных испытуемых – (40 %) уровень знаний норм поведения средний. С помощью методики «Паровозик», выявляющей позитивное и негативное состояние ребенка, мы получили следующий результат: у подавляющего большинства испытуемых (80 %) преобладает негативное психическое состояние высокой степени. Для определения эмоциональной сферы ребенка, наличия тревожного состояния мы использовали методику «Кактус», результаты которой показали, что у большинства детей (70 %) высокий уровень тревожности. Согласно результатам теста определения степени компьютерной зависимости у подавляющего большинства детей (90 %) высокий уровень.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что дети младшего школьного возраста имеют разнообразные признаки отклоняющегося поведения, что выражается: в повышении агрессии, ведущей к всплескам ненависти, вражде между детьми и взрослыми; в незнании элементарных норм поведения в обществе; в негативном психическом состоянии, что может привести к замкнутости ребенка, потере доверия с его стороны и т. д.; в повышенной тревожности; в высоком уровне компьютерной зависимости, что ведет к «отрыву» от реальности, нарушению психики. Полученные результаты подтверждают необходимость организации профилактической работы уже в младшем школьном возрасте.

Профилактика распространения радикальной и иной деструктивной идеологии среди младших школьников – это совокупность мер, направленных на предотвращение воздействия на детей деструктивных идей и убеждений, способных нанести вред их физическому, психическому здоровью и социальному благополучию. Главная задача профилактических мероприятий состоит в воспитании у подрастающего поколения устойчивых положительных ориентиров, стимулировании способности к объективному анализу информации и приобретении компетенций, обеспечивающих защиту от воздействия деструктивных факторов и манипуляций [4].

Наиболее эффективной формой профилактической работы с младшими школьниками является организация внеклассных мероприятий. Вот несколько форм внеклассных мероприятий, которые могут способствовать профилактике распространения радикальной и иной деструктивной идеологии [3]:

1. Круглые столы и дискуссии.

Тема: «Что такое дружба?», «Как важно уважать других людей».

Цель: обсудить важность дружбы, взаимопонимания и уважения между людьми разных национальностей, культур и вероисповеданий.

Формат: дети делятся своими историями о дружбе, обсуждают примеры из жизни, в которых проявлялось уважение друг к другу.

2. Творческие мастер-классы.

Темы: создание коллажей, рисунков, поделок на тему мира, дружбы, мультикультурного общества.

Цель: через творчество выразить позитивные ценности, такие как мир, единство, уважение к разным культурам.

Формат: проведение мастер-классов, где дети создают совместные работы, отражающие их представления о мире и дружбе.

3. Игровые занятия.

Темы: ролевые игры, направленные на развитие эмпатии и понимания других людей.

Цель: научить детей понимать чувства других людей, развивать навыки общения и сотрудничества.

Формат: организация игр, в которых дети должны работать вместе, помогая друг другу достичь общей цели.

4. Экскурсии и походы.

Темы: посещение музеев, выставок, парков, посвященных культуре и традициям различных народов.

Цель: познакомить детей с культурой и традициями разных народов, показать разнообразие и богатство культурных традиций.

Формат: экскурсии, прогулки, где дети знакомятся с различными аспектами культуры и традиций.

5. Встречи с интересными людьми.

Темы: встречи с представителями разных профессий, культур, национальностей.

Цель: показать детям, что люди разных профессий, культур и национальностей могут жить и работать вместе, сотрудничать и помогать друг другу.

Формат: приглашенные гости рассказывают о своей работе, культуре, традициях, отвечают на вопросы детей.

6. Просмотр и обсуждение фильмов и мультфильмов.

Темы: фильмы и мультфильмы, пропагандирующие дружбу, взаимопомощь, уважение к другим людям.

Цель: обсудить с детьми важные темы, такие как дружба, взаимопомощь, уважение к другим людям.

Формат: просмотр фильма или мультфильма, затем обсуждение увиденного, ответы на вопросы учителя.

7. Конкурсы и викторины.

Темы: конкурсы и викторины на знание культурных традиций, обычаев, праздников разных народов.

Цель: расширить кругозор детей, познакомить их с разнообразием культурных традиций.

Формат: проведение конкурсов и викторин, на которых дети соревнуются в знании культурных традиций и обычаев.

8. Интерактивные уроки.

Темы: интерактивные уроки, посвященные правам ребенка, основам безопасности в интернете, правилам поведения в обществе.

Цель: обучить детей основным правилам безопасного поведения в обществе и в интернете, а также ознакомить их с правами ребенка.

Формат: использование мультимедийных средств, игровых элементов, чтобы сделать урок интересным и запоминающимся.

9. Проведение тренинговых занятий**.**

Тренинг представляет собой активную форму образовательного процесса, ориентированную на формирование компетенций, практических навыков и личностных качеств. В ходе тренинговых занятий ребенок обретает уверенность, избавляется от внутренних барьеров и учится проявлять свою индивидуальность. Занятия способствуют преодолению застенчивости, замкнутости и напряженности, совершенствуя умение самостоятельно развиваться. Специальные упражнения позволяют регулировать эмоции, вырабатывая самоконтроль даже в ситуациях сильных переживаний.

В ходе профилактики распространения радикальной и иной деструктивной идеологии можно использовать следующие виды профилактических тренингов, представленные в *таблице 1*.

Таблица 1 – Виды профилактических тренингов

Вид тренинга	**Содержание тренинга**
Тренинг резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию	Формирование навыков распознания рекламных стратегий, развитие способности говорить «нет» в случае давления сверстников, информация о возможном негативном влиянии родителей и других взрослых
Тренинг ассертивности	Развитие навыков управления эмоциями и стрессом, принятия решений и повышения самооценки
Тренинг социальных навыков	Развитие навыков общения, взаимодействия, самоконтроля, уверенного поведения, разрешения конфликтов

10. Организация внеклассных мероприятий с использованием сказок.

Использование сказок в профилактике девиантного поведения у младших школьников – это эффективный метод, который помогает детям понять сложные социальные и моральные нормы через простые и понятные образы. Сказки обладают большим потенциалом для воспитания положительных качеств, таких как честность, доброта, ответственность, и могут служить мощным инструментом для предотвращения нежелательного поведения.

Подбираются сказки, содержащие примеры положительного и отрицательного поведения персонажей. Важно, чтобы они были адаптированы для возраста младших школьников и содержали яркие образы и доступные сюжеты. Примеры сказок: «Колобок» – урок о том, что нельзя доверять всем подряд. «Три поросенка» – пример трудолюбия и предусмотрительности. «Красная Шапочка» – предупреждение об угрозах, сопровождающих нарушения правил безопасности. «Сказка о рыбаке и рыбке» – демонстрация негативных последствий жадности.

Использование сказок в профилактической работе с младшими школьниками представляет собой эффективный и доступный метод, который помогает формировать положительные качества и предотвращать нежелательное поведение.

Таким образом, организация внеклассных мероприятий действительно является одной из наиболее эффективных форм профилактической работы с младшими школьниками по нескольким причинам:

– Активизация познавательной деятельности. Внеклассные мероприятия позволяют детям участвовать в увлекательных занятиях, которые стимулируют их интерес к обучению и познанию нового. Это помогает отвлечь их от потенциально вредных увлечений и сосредоточить внимание на полезных и развивающих видах деятельности.

– Развитие коммуникативных навыков. Во время внеклассных мероприятий дети учатся взаимодействовать друг с другом, работать в команде, решать конфликты и находить компромиссы. Эти навыки важны для предотвращения конфликтов и снижения риска вовлечения в радикальные группировки, где часто пропагандируется идея исключительности и изоляции.

– Формирование положительных ценностей. Через участие в культурных, спортивных и социальных мероприятиях дети усваивают важные жизненные принципы, такие как уважение к другим, ответственность, трудолюбие и справедливость. Эти ценности служат основой для построения здоровой и гармоничной личности.

– Расширение кругозора. Посещение музеев, театров, выставок и других культурных учреждений помогает детям узнать больше о мире вокруг них, понять разнообразие культур и традиций. Это способствует развитию толерантности и открытости к новым знаниям.

– Создание положительного опыта. Участие в успешных и приятных мероприятиях оставляет у детей яркие впечатления и создает положительный опыт, который они будут стремиться повторить. Это снижает вероятность поиска острых ощущений в опасных и деструктивных формах активности.

– Укрепление связи с семьей и школой. Многие внеклассные мероприятия предполагают участие родителей и учителей, что укрепляет семейные и общественные связи. Это помогает детям чувствовать себя частью большого и поддерживающего сообщества, что снижает риск социального отчуждения.

– Предупреждение скуки и безделья. Когда у детей есть интересные и полезные занятия после уроков, они меньше времени проводят в Интернете или на улице без присмотра, что уменьшает вероятность попадания под влияние негативных факторов.

– Физическая активность и здоровье. Спортивные секции и активные игры на свежем воздухе способствуют укреплению здоровья и повышению физической выносливости. Это также помогает снизить уровень стресса и агрессии, что важно для профилактики экстремизма.

Все эти факторы в совокупности снижают риск вовлечения детей в радикальные и деструктивные движения.

Литература

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы языкознания. – 2008. – Выпуск №1 – С. 65–86 .

2. Змановская Е. В., Рыбник В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. – СПб : Питер, 2010. – 352 с.

3. Романова Т. В., Данилова К. Э. Профилактика распространения радикальной или иной деструктивной идеологии в подростковом возрасте // Психолого-педагогические аспекты современного начального образования : сборник научных статей, Чебоксары, 10 октября 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2024. – С. 218–223.

4. Романова Т. В. Формирование психологической устойчивости к деструктивному информационному воздействию // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : сборник научных статей, Чебоксары, 26 октября 2023 года. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. – С. 117–123.

5. Скрипкина Т. П., Карабанова О. А. Социокультурные технологии формирования социального и индивидуального толерантного поведения // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2(6) – с. 34–39.

Romanova Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of Professional Psychology,
Social Pedagogy and Primary Education,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
romashechca77@mail.ru

ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AS PART OF THE PREVENTION OF THE SPREAD OF RADICAL AND OTHER DESTRUCTIVE IDEOLOGY

Abstract. In this article, special attention is paid to the aspects of organizing extracurricular activities with elementary school students in the framework of preventing the spread of radical and other destructive ideologies. The forms and methods of organizing preventive work with elementary school students are revealed.

Keywords: prevention, radical and other destructive ideology, extracurricular activities, students, primary school student.

УДК 378.016

Федорова Ираида Алексеевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информатики и технологий,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
i5r5a577@yandex.ru

Тенюкова Галина Григорьевна,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры музыкального искусства
и образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
tenyuckova.galina@yandex.ru

Алексеев Роман Олегович,

аспирант кафедры педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
galant.alexeev@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНОЛОГИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Аннотация. Авторами статьи дана характеристика содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» как основной дисциплины, способствующей формированию цифровой культуры будущего педагога. Вместе с тем авторы статьи считают, что только правильно и в соответствии с требованиями методики обучения организованные занятия позволяют сделать данный процесс результативным. Важную роль играет распределение материала дисциплины: какую информацию дать на лекционных и практических занятиях, а какую информацию обучающиеся освоят в ходе самостоятельной работы.

Ключевые слова: дисциплина «Технологии цифрового образования», цифровая культура, цифровые технологии, дистанционное обучение.

Цифровая трансформация экономики и социальной сферы России потребовала коренных изменений в подготовке педагогических кадров. На протяжении долгого времени предпринимались попытки унификации системы высшего педагогического образования в Российской Федерации. По итогам этой кропотливой работы коллектива авторов было принято решение утвердить проект «Ядро высшего педагогического образования». Были разработаны несколько модулей, дисциплины которых должны освоить все студенты, обучающиеся с 2022 года по направлениям подготовки 04.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

По мнению Н. В. Борисовой и В. Б. Кузова, модульное обучение позволяет «гибко строить содержание из блоков-модулей, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них для определенной аудитории обучающихся. Студенты получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе» [3].

Рассматривая ключевые особенности концепции модульного обучения, Е. А. Белкова подчеркивает, что в основе данной методики лежат учебные курсы, ориентированные на практическое применение знаний. При этом существует возможность интеграции этих дисциплин в учебные планы, позволяющие конструировать различные образовательные пути, максимально эффективные для достижения поставленных целей [2].

Одним из основных модулей, способствующих формированию цифровой культуры будущего педагога, является коммуникативно-цифровой модуль. Этот модуль включает в себя дисциплину «Технологии цифрового образования». Ее основная задача – формирование у студентов следующих компетенций:

УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

ОПК-2 – способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий);

ОПК-9 – способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности [5].

Цель, которую ставит перед собой анализируемая нами дисциплина:

– сформировать у будущих учителей способность и умение применять цифровые технологии в своей профессиональной практике, в частности, при организации образовательного процесса;

– подготовить студентов к самостоятельному освоению информации с использованием информационных (цифровых) технологий для приобретения новых компетенций.

Дисциплины, составляющие коммуникативно-цифровой модуль, нацелены на развитие у обучающихся навыков, связанных с информационной, коммуникативной и цифровой компетенциями, и других необходимых современному учителю навыков.

Поскольку в современном мире цифровые технологии стали неотъемлемой частью повседневной жизни, формирование цифровой культуры будущего

педагога является важным направлением всего процесса подготовки обучающихся к профессиональной педагогической деятельности [8].

Анализ различной литературы позволил нам сформулировать следующее определение основного понятия нашего исследования. Цифровая культура педагога представляет собой совокупность качеств личности, интегрированных в общую систему ценностей. Это подразумевает готовность к эффективному взаимодействию с информацией в цифровой образовательной среде. Кроме того, это предполагает наличие развитых компетенций в области применения цифровых технологий в процессе обучения. С позиции педагогики, термин «культура» отражает высшую степень творческого развития личности и объединяет различные способности, которые находят свое выражение в мировоззрении человека, в его способах восприятия и интерпретации окружающего мира, коммуникациях, а также в системе ценностей и смысловых ориентиров. На наш взгляд, для системы образования ключевое значение имеет трансляционная функция понятия «культура». Именно через культуру происходит передача ценностных установок, опыта от одного поколения к другому, обеспечивается преемственность традиций и сохранение наследия народа [1].

Несомненно, компьютерную грамотность обучающихся, одного из компонентов цифровой культуры, следует развивать в процессе решения общих задач высшего образования [9].

По нашему мнению, наравне с изучением дисциплины «Технологии цифрового образования» важную роль в освоении цифровых технологий играет и практическая подготовка обучающихся. Необходимость заблаговременного и постепенного вовлечения учащихся в мир будущей профессии обусловлена не только многогранностью задач, с которыми сталкивается педагог, но и перспективой начала профессиональной педагогической деятельности на ранних этапах обучения. Согласно нормативным документам, «к педагогической деятельности по общеобразовательным программам могут приступить бакалавры, успешно прошедшие 3 года обучения, а по дополнительным общеобразовательным программам – 2 года обучения» [6].

Согласно учебному плану, дисциплина «Технологии цифрового образования» изучается студентами –будущими педагогами – во 2 семестре. Содержание дисциплины построено так, что в логической последовательности обучающиеся знакомятся с основными направлениями современного цифрового образования:

1. Образовательные технологии: ключевые термины. Инновационные образовательные методы. Электронное обучение: суть и особенности. Дистанционное обучение: что это такое. Сопровождение учебного процесса в дистанционном формате. Значение и место информационных (цифровых) технологий в работе учителя.

2. Прикладное программное обеспечение и аппаратные средства общего назначения: практическое применение в работе преподавателя.

3. Разработка цифрового образовательного материала: этапы и принципы.

4. Локальные и глобальные компьютерные сети: использование в образовательном процессе.

Несомненно, анализируемая нами дисциплина обладает огромными возможностями для формирования цифровой культуры будущего педагога, но

только правильно и в соответствии с требованиями методики обучения организованные занятия позволяют сделать данный процесс результативным. Важную роль играет распределение материала: какую информацию дать на лекционных и практических занятиях, а какую информацию обучающиеся освоят в ходе самостоятельной работы.

Важными разделами дисциплины «Технологии цифрового образования» являются: электронное обучение, дистанционные образовательные технологии и дистанционное сопровождение образовательного процесса.

В последние годы дистанционная форма обучения получила огромную популярность. Основными преимуществами данной формы обучения перед традиционными формами обучения являются: доступность, массовость, экономия времени, интерактивность и возможность совмещения профессионального обучения и работы [4]. Именно последнее преимущество позволяет активно использовать дистанционную форму обучения в дополнительном образовании не только молодежи, но и взрослого населения. Эффективным способом управления обучением является система управления курсами – платформа «Moodle». Данную систему будущие педагоги активно осваивают, разрабатывают свои индивидуальные учебные курсы в ходе практических занятий.

Следует отметить, что сейчас большой интерес у преподавателей и методистов вызывает вопрос объективной проверки уровня сформированности компетенций обучающихся. Несомненно, в этом вопросе важную роль играют цифровые технологии, позволяющие создавать благоприятные психолого-педагогические условия проверки качества знаний и сформированности навыков. В мониторинг качества подготовки педагогов также включена диагностика полученных знаний, их оценка, которая должна соответствовать поставленным целям обучения [7]. В данном аспекте изучение студентами темы «Система мониторинга и контроля качества знаний «PROClass», электронный журнал, электронный дневник» в рамках дисциплины «Технологии цифрового образования» имеет весьма важное значение. При освоении данной темы обучающиеся знакомятся с различными видами оценки качества знаний. Одним из самых важных преимуществ цифровых технологий обучения является возможность быстро и объективно проверить сформированность знаний и умений (компетенций) обучающихся. Педагог при умелой организации учебного времени может на каждом уроке с помощью автоматизированных тестов (уже готовых или авторских) узнать, на каком уровне освоена тема проведенного урока.

Р. А. Шаухалова справедливо отмечает, что цифровые навыки студентов, обучающихся по разным профилям подготовки, отличаются [10]. В связи с этим мы считаем, что при составлении содержания рассматриваемой нами дисциплины необходимо учитывать специфику будущей педагогической деятельности. Например, при обучении будущих учителей музыки желательно установить межпредметные связи со следующими дисциплинами: «Электронное музыкальное творчество», «Цифровые аудиотехнологии», «Электронная аранжировка и создание музыкальных фонограмм».

Итак, изучение дисциплины «Технологии цифрового образования» позволяет формировать цифровую культуру педагога на этапе обучения в вузе.

Сформированность цифровой культуры учителя позволяет активно использовать все преимущества цифровых технологий обучения (не исключая наличия и некоторых недостатков цифровых технологий). Ощутимые преимущества цифровых устройств делают их необходимым и незаменимым элементом образования в школе. В данном контексте цифровая грамотность педагогических кадров призвана послужить краеугольным камнем и обязательным компонентом для подготовки будущих профессионалов, способных конкурировать на рынке труда.

Литература

1. Алексеев Р. О. Цифровая культура педагога // Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации: сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции, приуроченной к 300-летию Российской академии наук, Чебоксары, 24 ноября 2022 года. – Выпуск VII. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2022. –С. 110–114.

2. Белкова Е. А. Разработка модульных дополнительных профессиональных программ на основе технологий проектного обучения // Вестник Академии Пастухова. – 2019. – № 1 (25). – С. 21–23.

3. Борисова Н. В., Кузов В. Б. Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). – Москва, 2005. – С. 3–7.

4. Гнатышина Е. В. Формирование цифровой культуры будущего педагога. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019. – 294 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (с изменениями и дополнениями, зарегистрирован 15.03.2018 № 50358) [Электронный ресурс]. – URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/ (дата обращения: 13.04.2025).

6. Приказ Министерства просвещения РФ от 18.09.2020 № 508 «Об утверждении Порядка допуска лиц, обучающихся по образовательным программам высшего образования, к занятию педагогической деятельностью по общеобразовательным программам». [Электронный ресурс]. – URL : http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010010040 (дата обращения: 13.04.2025)

7. Седов С. А., Фаляхов И. И., Шатунова О. В. Актуальные проблемы подготовки школьников и студентов к профессии : учеб. пособие. – Москва, 2017. – 178 с.

8. Сизова О. А., Медведева Т. Ю. Средства цифровых технологий как инструмент повышения эффективности профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта // Карельский научный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 38–40.

9. Федорова И. А., Хрисанова Е. Г., Тенюкова Г. Г. Формирование компетентности бакалавров педагогики в области применения цифровых технологий в профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 58–64.

10. Шаухалова Р. А. Организационно-педагогические условия формирования цифровой культуры студентов университета // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12. – № 2. – С. 63–69.

Fedorova Iraida Alekseevna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate professor of the Department
of Informatics and Technology,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
i5r5a577@yandex.ru

Tenyukova Galina Grigorievna,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Theory, History,
Methods of Music and Choral Conducting,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
tenyuckova.galina@yandex.ru

Alekseev Roman Olegovich,

Postgraduate student of the Department
of Pedagogy and Psychology,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
galant.alexeev@yandex.ru

FORMATION OF DIGITAL CULTURE OF STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «TECHNOLOGIES OF DIGITAL EDUCATION»

Abstract. The authors of the article provide a description of the content of the discipline "Digital Education Technologies" as the main discipline that contributes to the formation of the digital culture of the future teacher. But at the same time, the authors of the article believe that only correctly organized classes in accordance with the requirements of the teaching methodology can make this process effective. The distribution of the discipline material plays an important role: what information to give in lectures and practical classes, and what information students will master during independent work.

Keywords: discipline "Digital education technologies", digital culture, digital technologies, distance learning.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 82+821.161.1+2-1

Ганин Максим Владимирович,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры отечественной
и всеобщей истории,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
isaaa@ya.ru

«НА КЛАДБИЩЕ» К. К. СЛУЧЕВСКОГО И «БОБОК» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО: МЕНИППЕЙНЫЕ МОТИВЫ И ПРОБЛЕМА ПРЕТЕКСТА

Аннотация. В статье развивается концепция пересечения репрезентаций «загробных» мотивов стихотворения К. К. Случевского «На кладбище» (1860 г.) и рассказа Ф. М. Достоевского «Бобок» (1873 г.). Обнаруживается сходная образность, анализируются элементы структуры текстов в контексте мениппейной традиции. Сделаны попытки уточнить понятия «претекст» и «мениппея». Обозначаются возможные литературные источники рассказа Достоевского, определяется его жанровая специфика. Выдвигается гипотеза о связи образных и сюжетных систем «заглавных» произведений и возможном «диалоге» представленных в них мотивов и художественных стратегий.

Ключевые слова: Ф. М. Достоевский, «Бобок», мениппея, претекст, К. К. Случевский, мотив, М. М. Бахтин, Эмануэль Сведенборг.

Введение. *Цель нашей работы* – указать на возможные претексты знаменитого рассказа Ф. М. Достоевского «Бобок». Отсюда вытекает *основная задача работы* – обозначить общность мотивной структуры произведений, лежащих в русле мениппейной традиции, во многом послужившей основой для разработки сюжета и реализации художественных особенностей этого произведения. В частности, мы развиваем и дополняем заявленное раннее предположение о возможности выявления претекстовой природы стихотворения К. К. Случевского «На кладбище» и связанного с ней генезиса мотивов в указанном прозаическом опыте автора «Дневника писателя» [11]. Таким образом, *объектом* исследования стали жанровые черты «менипповой сатиры», воплощенные в этих текстах. В качестве *предмета* наших изысканий укажем пересечение связей соответствующих мотивных и концептуальных линий.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью вопросов о роли претекстовых структур в творчестве Ф. М. Достоевского, инотекстовых включений в ткань его произведений, опубликованных на страницах художественно-публицистического «проекта» «Дневник писателя» («Бобок» вышел в свет на страницах «Дневника писателя» в феврале 1873 году в газете «Гражданин»). Кроме того, актуальность работы определяется неослабевающим интересом современного литературоведения к синтетическим формам (на стыке публицистики, философского теоретизирования и художественных прозрений) в поэтике Ф. М. Достоевского.

Методологическую основу работы составили аналитические изыскания в рамках сравнительно-исторического подхода, элементы компонентного и интертекстуального методов.

Результаты исследования и их обсуждение. Прежде всего, в рамках нашей работы необходимо попытаться ответить на вопрос, что же следует понимать под термином «мениппея» или «мениппова сатира»? Природа этого жанрового образования раскрывается в классической работах М. М. Бахтина [1].

Итак, *мениппея* – это жанр античной литературы, соединяющий в себе «низкое», смеховое и «высокое», философское начала и отличающийся многоплановостью, диалогизированностью, универсализмом, острой злободневностью. Философская «напряженность» в мениппее часто сочетается с фантастикой, которая подчинена функции проверки истины. Установлено, что для «менипповой сатиры» характерно «свободное сочетание стихов и прозы» [5, с. 217], в ней создается «фантастическая среда обитания для своих персонажей (оживление “царства мертвых”, полет на небо, нисхождение в преисподнюю), что позволяет перевернуть иерархию ценностей героев, порождает свободный от всяких условностей и предрассудков тип поведения героев» [5, с. 217]. Следует заметить, что благодаря «карнавальной традиции» не только в рамках одного жанра, но и в рамках одного произведения сближаются и переплетаются *серьезное* и *смеховое*. Мениппея как «карнавализованный» жанр в первую очередь характеризуется пародийной установкой, но, в отличие от принятых в античной эстетике стратегий, пародия, присущая карнавальному мироощущению, по своей природе амбивалентна, ибо в нем через смех все обновляется, через смерть – воскресает. Неслучайно, например, в произведениях Ф. М. Достоевского часто встречается образ «двойника», в каждом из которых герой будто отрицается, дабы возвыситься над самим собой [1, с. 74–75].

Мы полагаем, что целый ряд произведений Ф. М. Достоевского правомерно отнести к выше охарактеризованному жанру, однако о сознательной ориентации автора на античный жанр говорить, на наш взгляд, весьма затруднительно, поскольку в творчестве писателя получила отражение «не субъективная память Достоевского, а объективная память самого жанра» [1, с. 71]. Тем не менее, выдвинем предположение, что жанровая традиция «менипповой сатиры» в творчестве писателя получила серьезное обновление, более того, через ориентацию на полифонию, лежащую в основе его художественного мышления, по-новому развертывается (и тематически переосмысляется) это уже несколько «архаизированное» жанровое образование. Для глубинного осмысления «преломленности» этой

жанровой традиции в творчестве Ф. М. Достоевского, следует обратиться к возможным литературным источникам, как мы предполагаем, повлиявших на поэтику некоторых его «малых» текстов, «пронизанных элементами мениппеи и родственных ей жанров» [1, с. 91]. Согласно оценке создателя теории «полифонического романа», «Бобок» «по своей глубине и смелости» есть «одна из величайших мениппей во всей мировой литературе» [1, с. 81]. Именно этот текст возьмем «на вооружение» в качестве образца «менипповой сатиры», вмещающей в себя «микрокосмос» [1, с. 162] творчества вершителя «коперниковского переворота» (формула М. М. Бахтина) в литературе.

Следует отметить, что сама жанровая форма «разговоров с мертвецами» к моменту создания рассказа «Бобок» уже была достаточно хорошо разработана как в творчестве русских писателей, так и в европейской литературной традиции [1], [2], [4]. К возможным жанровым источникам рассказа мы можем отнести комедию греческого сатирика эллинистической эпохи Лукиана «Разговоры в царстве мертвых» [13, с. 567–571], где в качестве действующих лиц выступают мифологические персонажи и подвергаются критике «вечные людские пороки». «Диалог мертвых» представлен у А. П. Сумарокова, который печатает в майском выпуске журнала «Трудолюбивая пчела» в 1759 г. четыре диалога, объединенных общим названием «Разговоры мертвых»: «Скупой и мот», «Высокомерный и низкомерный», «Господин и слуга», «Медик и стихотворец» [4]: здесь поэт аллегорически препарирует российскую действительность 1760-х годов. Мотив «разговора мертвецов» встречается и в повести А. С. Пушкина «Гробовщик» из цикла «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», и в знаменитом рассказе князя В. Ф. Одоевского «Живой мертвец» [8].

Под термином «претекст» (от лат. pгae – впереди, перед и textus – ткань, сплетение, соединение) мы понимаем хронологически, логически и семантически детерминированное стороннее «включение» (определяющее возможный источник) в текст. Литературная ткань может быть «сшита» на определенном объеме отсылок и реминисценций к более ранним произведениям. При этом в процессе взаимодействия текстов возникает диалог. Образуется некий «интертекст», а само явление принято называть «интертекстуальностью». Как отмечает Н. А. Кузьмина, «интертекстуальность – это глубина текста, обнаруживающаяся в процессе его взаимодействия с субъектом» [6, с. 25–26].

Нельзя не отметить, что на фабульную ситуацию «Бобка» повлияли концептуальные и «визионерские» построения, а также сюжет путешествия в загробный мир, предложенный в трактате шведского мистика и ученого-естествоиспытателя Эммануила Сведенборга «О небесах, о мире духов и об аде» [3, т. 25, с. 401] (об отражении в произведениях Достоевского этих в определенном смысле «оккультных» изысканий (безусловно, известных автору «Дневника писателя») и связанных с ними «инобытийственных» (мениппейных) мотивов см. [10]).

В качестве одного из важнейших поэтических претекстов рассказа «Бобок» укажем на стихотворный этюд Ф. И. Тютчева «Наш век» (1851 г.), в котором задан близкий концептуальный вектор: «Не плоть, а дух растлился в наши дни...» [12, с. 136]. Однако наиболее ярко «физиология» смерти и монолог мертвеца, лежащего в могиле, представлены в стихотворении К. К. Случевского «На клад-

бище» [9, с. 281–282] (пример анализа этого текста см. [7]). Произведение было создано в 1860 г., за 13 лет до написания интересующего нас «замогильного» рассказа.

Отметим, что здесь мы попытаемся лишь найти общее, мениппейное начало указанных произведений, точки сближения на уровне концептуального взаимодействия, «просвечивающих» аллюзий и реминисценций, однако не ставим перед собой цели провести целостный сравнительный анализ этих шедевров, в том числе и потому, что рассматриваемые тексты относятся к разным литературным родам и вырастают из различных философских оснований.

Итак, ситуация «провидения», способность слышать голоса из иного мира, мира небытия объединяет оба произведения. Однако статус фигур лирического героя стихотворения и повествователя в рассказе различны. В первом случае речь ведется от первого лица героя, «лежащего на гробовой плите», с которым вступает в диалог герой-обитатель «загробного мира» (также от первого лица). Таким образом, поэт указывает на возможность взаимообратимости двух субъектов, что подтверждается стремлением «покойника» к изменению мортального состояния (риторические обращения и анафора, выраженная императивом, подчеркивают это стремление) и положением тела и элегическим безмолвием первого субъекта:

Слушай, милый, я давно устал лежать!
Дай мне воздухом весенним подышать,
Дай мне, милый мой, на белый свет взглянуть,
Дай расправить мне придавленную грудь...
<…>
Ты не ляжешь ли, голубчик, за меня? [9, с. 282].

В то время как в рассказе «Бобок» общение мертвецов, смакующих свои земные пороки, рисуется неким «слушателем», случайным образом оказавшимся на кладбище и ставшим свидетелем этого фантастического явления. При этом позиция повествователя в этическом отношении по всей видимости удалена от авторской, нарративный статус «репортера» обозначен уже в подзаглавии рассказа («Записки одного лица»). Безусловно, эта «отвлеченность» точки зрения, такой взгляд на «происходящее» концептуально важны для Достоевского. Такая стратегия позволяет писателю свободно говорить на самые неприятные, натуралистически заостренные темы (*табл. 1*).

Оба произведения насыщены изображениями реалий, обнажающих «подземную жизнь», изобилуют натуралистическими деталями. У Ф. М. Достоевского: вода в могилках «совершенно зеленая», лежит «недоеденный бутерброд: глупо и не к месту» [3, т. 21, с. 44]. Этот мотив «дает повод развернуть символику карнавального типа: крошить хлеб на землю можно – это посев, оплодотворение, на пол нельзя – это бесплодное лоно» [1, с. 82]. Скрытая насмешка над смертью, отсутствие мистицизма, восприятие ситуации как обыденной указывает на карнавальный характер смеха в разбираемых произведениях, где величие смерти, «загробного мира» сочетается с осмеянием, а смех амбивалентен [1, с. 97]. Полагаем, эта стратегия сближает тексты К. К. Случевского и Ф. М. Достоевского с жанром мениппеи (табл. 1).

Таблица 1 – «Диалог» художественных миров в стихотворении
К. К. Случевского «На кладбище» и рассказе Ф. М. Достоевского «Бобок»

К. К. Случевский «На кладбище»	**Ф. М. Достоевский «Бобок»**
Субъект сознания говорит от *первого лица* в земной и загробной и реальностях	Субъект-слушатель (не участвует в общении мертвецов)
Я лежу себе на гробовой плите, *Я смотрю, как ходят тучи в высоте...* *Я молчал и только слушал: под плитой* *Долго стукал костяною головой...* Внезапно звучит голос из «загробного мира» (происходит смена субъекта, появляется второе «я»): *Слушай, милый, я давно устал лежать!* *Дай мне воздухом весенним подышать...*	Повествование реализовано с позиции «слушателя», некоего «репортера». Причем автор явным образом отдаляет себя от повествователя (субъекта) – текст получает жанрово-стилевое определение: «Записки одного лица». *Я долго сидел, даже слишком; то есть даже прилег на длинном камне в виде мраморного гроба. И как это так случилось, что вдруг начал слышать разные вещи? Не обратил сначала внимания и отнесся с презрением. Но, однако, разговор продолжался. Слышу – звуки глухие, как будто рты закрыты подушками; и при всем том внятные и очень близкие. Очнулся, присел и стал внимательно вслушиваться*
Обилие натуралистических деталей	
Очи впавшие засыпаны песком, *Череп голый мой источен червяком…* *Долго корни грыз и землю скреб мертвец.*	*Вода в могилках «совершенно зеленая», лежит «недоеденный бутерброд: глупо и не к месту».*
Скрытая насмешка, карнавальный смех	
Надоела мне безмолвная родня Сниженный характер речи, отсутствие величия смерти, «великой тайны».	*Вышел, пока служба, побродить за врата. Тут сейчас богадельня, а немного подальше и ресторан. И так себе, недурной ресторанчик: и закусить, и все. Набилось много и из провожатых. Много заметил веселости и одушевления искреннего. Закусил и выпил.* *Положили меня, положили супруга и малые детки, а не сам я возлег. Смерти таинство! И не лег бы я подле вас ни за что, ни за какое злато; а лежу по собственному капиталу, судя по цене-с. Ибо это мы всегда можем, чтобы за могилку нашу по третьему разряду внести.*
Резкие контрасты	
Жизнь: *И на солнце ярко крыльями блестят.* *Я смотрю, как в ясном небе надо мной*	*Ходил развлекаться, попал на похороны*

Обнимается зеленый клен с сосной. Смерть: *В царстве мертвых только тишь да темнота,* *Корни крепкие, да гниль, да мокрота*	
Элегическая «устремленность»	Философская направленность
Я лежал себе на гробовой плите, *Я смотрел, как мчались тучи в высоте,* *Как румяный день на небе догорал,* *Как на небо бледный месяц выплывал…* При этом рассказ «усопшего» о тлении сопряжен с воспоминаниями о жизни, ассоциирующейся с «белым светом», «воздухом весенним», а смерть же рисуется в подробных деталях, вызывающих отвращение: *В царстве мертвых только тишь да темнота* *Корни крепкие, да гниль, да мокрота,* *Очи впавшие засыпаны песком...*	Размышления Платона Николаевича о сознании: *Все сосредоточено, по мнению его, где-то в сознании и продолжается еще месяца два или три....* Размышления об утрате духа еще до наступления фактической смерти, жизнь *«по инерции».*

Надгробная, могильная плита становится местом «особых» размышлений лирического героя стихотворения и героя-повествователя в рассказе. Именно здесь начинает развертываться фантастические мотивы в произведениях: мертвые обретают свой голос из-под надгробия.

«Философский диалог» в этих ирреальных, фантастических условиях предстает и приоткрывает тайны «коммуникантов» в изложении Платона Николаевича, который объясняет наличие сознания и мыслительных функций мертвецов после смерти жизнью «по инерции»: «Все сосредоточено, по мнению его, где-то в сознании и продолжается еще месяца два или три...» [3, т. 21, с. 51], после сознание начинает покидать его, а перед смертью звучит в речи бессмысленное «Бобок, бобок...» [3, т. 21, с. 43]. Здесь перед читателем поднимается актуальнейшая для эпохи написания рассказа проблема «истощения духа» (вспомним тютчевскую формулу: *«дух растлился»*!), утраты души еще до наступления физической смерти. При этом овладевшее душой сладострастие продолжает владеть их сознанием и в «загробном мире» («Обнажимся, обнажимся! – закричали во все голоса» [3, т. 21, с. 52]). «Ничего не стыдиться!» – таков девиз этого «послесмертного» общества, таким образом, «философская» направленность идей персонажей предельно снижена. «Нет, я бы пожил! Нет... я, знаете... я бы пожил!» [3, т. 21, с. 52], – повторяют герои-покойники в рассказе Ф. М. Достоевского Эта мысль соотносится со словами мертвеца в стихотворении Случевского, который спрашивает лирического героя: *«*Ты не ляжешь ли, голубчик, за меня?*»* (*табл. 1*).

Жизнь и смерть у К. К. Случевского заостренно противопоставлены друг другу. Бытовая «приземленность» и те резкие контрасты (смена «верха» и «низа»), которыми изобилуют оба текста, могут свидетельствовать о связи художественных миров обоих произведений с пространством мениппеи. Однако философское напряжение у Ф. М. Достоевского, безусловно, глубже и значительнее, чем

в представленном случае у К. К Случевского, где энергия еще не угасшего сознания акцентированно направлена в элегическое русло (*табл. 1*).

Выводы. Осуществленные подступы к сопоставительному анализу предложенных текстов могут свидетельствовать о возможной ориентации автора «Преступления и наказания» на «пограничную» ситуацию, описанную в поэтическом опыте Случевского. Как нам представляется, своеобразный их «диалог» происходит на уровне изначального сюжета, переработанного авторами в соответствии с их идейно-художественными и концептуальными установками. Однако говорить о прямом заимствовании Достоевским мортальных мотивов из «кладбищенского» стихотворения «предсимволиста» Случевского все же достаточно проблематично, тем не менее, наличие реминисценций, тема «диалога с мертвецами», сходные мениппейные элементы маркируют общность культурных кодов, скрытых в творчестве обоих авторов. Наша гипотеза требует дополнительной проверки на фактографическом, текстуальном, идейно-художественном и других уровнях, поэтому мы не «ставим точку» в наших размышлениях, предполагая перспективу дальнейшего изучения данной темы.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М. : ImWerden-Werlag, Москва Augsburg, 2002. – 167 с. [Электронный ресурс]. – URL : https://imwerden.de/pdf/ bachtin_poetika_dostoevsky.pdf (Дата обращения: 08.03.2025).

2. Белоусов А. Ф. Из истории русской «кладбищенской» поэзии: стихотворение К. Случевского «На кладбище» // Смерть как феномен культуры: Межвузовский сборник научных трудов. – Сыктывкар : Сыктывкарский государственный университет им. Питрима Сорокина, 1994. – С. 4–23.

3. Достоевский Ф. М. Полное собрание сочинений в тридцати томах // АН СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом). – Наука. Ленинградское отделение, 1972–1990.

4. Исаченко Е. Г. «Разговоры в царстве мертвых» Сумарокова // Литературная культура России XVIII века: сб. статей. – СПб, 2014. – С. 100–118.

5. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 751 с.

6. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. – Екатеринбург : Уральский университет – Омск : Омский государственный университет, 1999. – 268 с.

7. Мирошникова О. В. Стихотворение К. Случевского «На кладбище»: Критические интерпретации и системный анализ // Анализ художественного текста: Литературоведческие штудии. – Омск, 1998. – С. 23–33.

8. Одоевский В. Ф. Живой мертвец // Одоевский В. Ф. Записки для моего праправнука. – М. : Русскій міръ, 2006. – 294 с.

9. Случевский К. К. Стихотворения и поэмы. – Л. : Сов. писатель, 1962. – 481 с.

10. Тихомиров Б. Н. Достоевский и трактат Э. Сведенборга «О небесах, о мире духов и об аде» // Неизвестный Достоевский. – 2016. – № 3. – С. 92–127.

11. Трофимова А. В., Ганин М. В. Рассказ Ф. М. Достоевского «Бобок» и стихотворение К. К. Случевского «На кладбище»: проблема претекста и диалог мениппейных мотивов // Функциональная грамматика: теория и практика. сб. научных статей по итогам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Л. Н. Оркиной. – Чебоксары, 2021. – С. 655–663.

12. Тютчев Ф. И. Лирика: В 2 т. Т. 1. / АН СССР. – М. : Наука, 1966. – 448 с.

13. Хрестоматия по античной литературе. В 2 томах. Т 1. Греческая литература. – М. : Просвещение, 1965. – 679 с.

Ganin Maxim Vladimirovich,

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department
of National and General History,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
isaaa@yandex.ru

K. K. SLUCHEVSKY'S POEM “AT THE CEMETERY” AND F. M. DOSTOEVSKY'S SHORT STORY “BOBOK”: MENIPPEAN MOTIFS AND THE PROBLEM OF PRETEXT

Abstract. The article develops the concept of the intersection of representations of the "afterlife" motifs of the poem by K. K. Sluchevsky “In the Cemetery” (1860) and the short story by F. M. Dostoevsky “Bobok” (1873).

Similar imagery is found, and the elements of the structure of the texts in the context of the menippean tradition are analyzed. Attempts are made to clarify the concepts of “pretext” and “menippea”. Possible literary sources of Dostoevsky's short story are identified, and its genre specificity is determined. A hypothesis is put forward about the connection between the imagery and narrative systems of the “title” works and the possible “dialogue” of the motifs and presented in them.

Keywords: F. M. Dostoevsky, “Bobok”, menippea, pretext, K. K. Sluchevsky, motif, M. M. Bakhtin, Emanuel Swedenborg.

УДК 811.111'255.2:622'276.6

Мозжегорова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английской филологии
и переводоведения,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
Mozjelena@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Аннотация. Актуальность выбранной темы обусловлена значимостью перевода названий произведений и заголовков в современном мировом культурном и информационном контексте. Названия имеют важное функциональное значение, так как способны заинтересовать потенциальную аудиторию и передать основную идею произведения. Однако перевод названий влечет за собой определенные сложности и проблемы выбора подходящей стратегии. Среди таких переводов особую роль играют переводы названий литературных произведений.

В статье представлены результаты исследования особенностей перевода названий художественных произведений с русского языка на английский. Названия произведений выполняют важную функцию в художественном произведении. При переводе названий часто возникают проблемы с их прагматической адаптацией в зависимости от жанра и целевой аудитории, к тому же названия могут быть культурно специфичными и не иметь прямого эквивалента в другом языке.

Представленное исследование описывает особенности перевода названий, связанные с культурными, лингвистическими и прагматическими аспектами, на основе анализа разных переводческих стратегий и трансформаций. Целью исследования является анализ и сравнение стратегий перевода названий литературных произведений с русского языка на английский язык.

Ключевые слова: заголовок, название, художественное произведение, стратегия перевода, переводческие трансформации.

Название произведения представляет собой не только увлекательный, но и ключевой объект исследований в рамках современной лингвистической парадигмы. Заглавие обладает своей уникальностью, определяемой его функциональным предназначением и значимостью, что оказывает влияние как на его смысл, так и на роль в общем контексте. В. А. Кухаренко определяет название

как рамочный знак. Оно может быть рассмотрено как отдельная единица или как элемент более сложной иерархически структурированной коммуникативной структуры. «Название, будучи семантически компактным образованием, обладает сильным потенциалом прогнозирования (зритель прогнозирует жанр и/или сюжет художественного фильма, основываясь лишь на восприятии названия), поэтому как элемент дискурса название при переводе должно подвергнуться определенной интерпретации» [7, с. 90–101].

Нелюбин Л. Л. дает следующее определение заголовку: «заголовок – важнейшее средство рубрикации и элемент структурной формализации, отражающий тематику и основную идею выделенной части документа в предельно сжатой, краткой и лаконичной форме; выступает как важная единица сообщения, передающая определенную информацию» [9, с. 320]. Согласно словарю Ожегова С. И., заглавие – «название какого-либо произведения или его частей» [10]. По Баранову А. Н. «заголовок – текстовый знак, являющийся обязательной частью и сильной позицией любого текста» [4, с. 109–163]. И. Р. Гальперин считает, что заголовок – это «компрессированное, нераскрытое содержание текста, которое можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [5, с. 182].

С точки зрения авторской деятельности заглавие представляет собой своеобразное имя текста, обозначающее его целостность и завершенность. В. А. Лукин считает, что «наиболее полно знаковый статус заголовка может быть определен только после цельности, когда выяснены его связи со всем текстом. До этого заголовок – текстовый знак по преимуществу в формальном отношении (всегда стоит перед текстом) и указывает на него как на форму, содержание которой неизвестно» [8].

Результаты анализа существующих классификаций структур и видов заголовков в современной лингвистике, а также исследование функций заголовков и лингвостилистических особенности названий литературных произведений с учетом языковых и культурных различий были описаны в более ранних исследованиях автора статьи [1].

Для того чтобы заголовок выполнял свои основные функции – номинативную, информационную и рекламную – он должен быть содержательным, ярким и выразительным. Для достижения этой цели применяются различные лексические, грамматические и стилистические приемы, придающие заголовку выразительность и силу. Основными стилистическими особенностями заголовков являются:

1. Краткость и ясность: заголовок должен быть лаконичным и содержать ключевую информацию о содержании произведения, чтобы привлечь внимание и заинтересовать аудиторию.

2. Эмоциональность: заголовок может вызывать эмоции, создавать атмосферу произведения и передавать его основной тон и настроение.

3. Загадочность: некоторые заголовки могут быть загадочными или метафоричными, что делает их более запоминающимися и загадочными для читателей или зрителей.

4. Оригинальность: хороший заголовок должен быть уникальным и отражать суть произведения, чтобы выделить его среди других аналогичных работ.

5. Стилистическое соответствие: заголовок должен соответствовать общему стилю произведения, его жанру и тематике, чтобы создать единую и гармоничную картину.

При работе с названиями литературных произведений переводчики сталкиваются с трудностями в передаче смысла, контекста, эмоциональной нагрузки и формальных характеристик названий. Важно учитывать все эти аспекты при переводе названий, чтобы сохранить их стилистическую целостность и передать основные идеи и образы произведения. Чаще всего переводчики имеют дело со следующими проблемами: перевод культурно-специфических названий, изменение смысла и стиля, различия в языковых и культурных традициях, влияние маркетинга и коммерческих аспектов и необходимость соблюдения авторских прав и лицензий.

Проблемы достижения адекватного перевода названий художественных произведений могут быть решены путем проведения тщательного анализа исходного названия, контекста произведения, а также целевой аудитории. Важно учитывать как смысловые, так и культурные особенности обоих языков, чтобы подобрать наиболее подходящий вариант перевода, сохраняющий смысл и эмоциональную окраску оригинала.

Е. Г. Бабаскина и В. О. Соловьева выделяют «три основные стратегии перевода названий художественных произведений с английского языка на русский:

- дословный перевод;
- использование трансформаций;
- полная замена заглавия» [3, с. 16–20].

Прямой перевод, или дословный перевод, применяется в случаях, когда заголовок не содержит элементов, которые невозможно перевести или заменить на русский эквивалент. Приведем несколько примеров из классической литературы, где можно увидеть данную стратегию:

- «Повелитель мух» (Lord of the Flies), Уильям Голдинг;
- «Завтрак у Тиффани» (Breakfast at Tiffany's), Трумен Капоте и др.

Вторая стратегия заключается в использовании **трансформаций**, вызванных лексическими, стилистическими, функциональными и прагматическими факторами. Н. Н. Куликова выделяет следующие приемы переводческих трансформаций:

- транслитерация (переводческий прием, при котором при помощи букв переводящего языка передаются буквы, составляющие слово исходного языка);
- калькирование (воспроизведение комбинаторного состава слова или словосочетания при помощи соответствующих элементов переводящего языка без изменений);
- лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация);
- прием лексических добавлений, сокращений [6].

Приведем примеры применения трансформации при переводе заголовков художественных произведений:

- «Исчезнувшая» (Gone Girl), Гиллиан Флинн (опущение);
- «Дети Ананси» (Anansi Boys), Нил Гейман (генерализация; транслитерация);
- «Тэсс из рода д'Эрбервилль» (Tess of the D'Urbervilles), Томас Гарди (транслитерация, добавление).

Третья стратегия заключается в **полной замене** заглавия из-за невозможности достижения прагматического аспекта. Переводчики часто используют этот метод, исходя из следующих причин:

- наличия фразеологизмов в заглавиях;
- авторское словообразование;
- игра слов;
- реалии страны языка оригинала, которые не находят адекватного эквивалента в русском языке» [3, с. 16–20].

Приведем примеры полной замены заголовков при переводе художественных произведений:

- «Где живет счастье» (The Peacock Emporium), Джоджо Мойес;
- «Вторая жизнь Уве» (A Man Called Ove), Фредрик Бакман.

Эти стратегии необходимо использовать с особым вниманием, учитывая, что каждый заголовок обладает уникальным характером. В каждом наименовании есть оригинальная концепция создателя, и первоочередной задачей переводчика является точное отражение авторской мысли и намерения.

Рассмотрим стратегии перевода, используемые в переводе названий художественных произведений с русского языка на английский. Материал для анализа был отобран на сайте LiveLib [2], который представляет собой специально созданную подборку английских переводов русскоязычной литературы. В подборке представлены пары: оригинальное русское название книги и ее английский перевод. Это позволяет проводить сравнительный анализ. Подборка включает книги различных жанров и авторов, что обеспечивает репрезентативность выборки для исследования.

Мы рассмотрели перевод 20 названий книг с русского языка на английский, как современных, так и советских, и выяснили, что стратегия прямого перевода была использована в 13 названиях, трансформации – в 4, стратегия полной замены – в 3 названиях.

Для начала рассмотрим использование стратегий **прямого перевода,** использующего приемы транскрипции, калькирования и транслитерации, на нескольких примерах.

Разберем название фантастической юмористической повести 1965 года братьев Стругацких **«Понедельник начинается в субботу» – "Monday Begins on Saturday".** Здесь была использована стратегия прямого перевода с сохранением структуры. Каждое слово переведено эквивалентом с сохранением порядка слов. Прямой перевод сохраняет парадоксальность и юмористический эффект оригинального названия, который строится на нарушении привычного порядка дней недели. Название отсылает к советской культуре и научной фантастике, и прямой перевод помогает сохранить эту связь для англоязычной аудитории. Прямой перевод делает название понятным и доступным для англоязычных читателей без потери смысла.

Рассмотрим роман 1998 года российского писателя-фантаста Сергея Лукьяненко **«Ночной дозор» – “The Night Watch”.** Здесь использован дословный перевод с сохранением структуры. Английское название передает атмосферу таинственности и напряжения, присущую оригинальному наименованию. “The Night Watch” – это устоявшийся перевод названия книги и фильма, который стал широко известен и узнаваем в англоязычном мире. Однако при этом теряются некоторые стилистические особенности, не полностью передается многозначность слова «дозор».

Далее разберем название книги Алекса Коша «**Огненный Факультет» – “Faculty of Fire”**, вышедшей в свет в 2011 году. Мы видим, что в данной ситуации использован дословный перевод с изменением порядка слов. Каждая лексема переведена своим прямым эквивалентом, но порядок слов изменен с «прилагательное + существительное» на «существительное + прилагательное», что является типичной последовательностью слов в английском языке. Данное изменение делает название более естественным и привычным для англоязычных читателей. Название сохраняет атмосферу загадочности и опасности, присущую оригинальному названию.

Рассмотрим роман 2009 года писательницы современной русской литературы Елены Чижовой «**Время женщин» – “The Time of Women”**. Каждое слово переведено своим прямым эквивалентом, но добавлен артикль «The» перед лексемой «Time», что соответствует грамматическим правилам английского языка. Заглавие сохраняет основную идею оригинального названия о том, что речь идет о периоде, который определяется жизнями и судьбами женщин. Перевод обеспечивает простоту, ясность и сохранение смысла, а также адаптирует название к грамматике английского языка.

Далее перейдем к анализу названия книги 1999 года Александра Гениса о писателе Сергее Довлатове **«Довлатов и окрестности» – “Dovlatov and Surroundings”.** Транслитерация фамилии автора позволяет сохранить ее узнаваемость для читателей, знакомых с его творчеством. Перевод «окрестности» как “surroundings” точно передает смысл оригинального названия, указывая на то, что книга посвящена не только самому Довлатову, но и людям, местам и событиям, которые его окружали. Таким образом, название легко понимается англоязычной аудиторией.

При переводе названия сатирического романа-антиутопии 1986 года Владимира Войновича **«Москва 2042» – “Moscow 2042”** был использован прием транслитерации. Название города «Москва» транслитерировано с русского языка на английский как “Moscow”, что сохраняет узнаваемость наименования для англоязычной аудитории. Сохранение футуристического элемента, числа «2042» без изменений сохраняет футуристический и интригующий элемент названия.

Философская фантастическая повесть 1971 года братьев Стругацких **«Пикник на обочине»** представлена англоязычному читателю как **“Roadside Picnic.** «На обочине» – переведено с помощью синонимичного сочетания “Roadside”. Заглавие “Roadside Picnic” легко понимается англоязычной аудиторией и не требует дополнительных объяснений. Перевод сохраняет центральный образ оригинального названия – необычное и загадочное событие, сравнимое с пикником

на обочине дороги, а также сохраняет интригу и загадочность оригинала. Однако слово «пикник» в русском языке может вызывать ассоциации с отдыхом, развлечениями и природой. Слово “picnic” в английском языке имеет более нейтральное значение, вследствие чего теряются некоторые стилистические особенности и возможны различия в ассоциациях у читателей.

Очередным примером использования стратегии прямого перевода является название антиутопической повести русского писателя Владимира Сорокина **«День опричника» – “Day of the Oprichnik”**, изданной в 2006 году. Транслитерация «опричник» как “Oprichnik” сохраняет исторический контекст и уникальность термина. Название будет понятно специалистам по русской истории и культуре. Для широкой аудитории неизвестное слово “Oprichnik” создает интригу и интерес к произведению, но может быть непонятно для англоязычной аудитории, незнакомой с русской историей. Можно было использовать альтернативные стратегии перевода: – перевод с пояснением: “Day of the Tsar's Guard”, или “Day of the Oprichnik (Tsar's Guard)”. Поэтому делаем вывод, что переводчик сделал оправданный выбор.

Перейдем к следующей группе стратегий: **трансформация** названия. Обратимся к книге 2002 года Алексея Пехова в жанре фэнтези **«Крадущийся в тени» – “Shadow Prowler”.** Перевод “Shadow Prowler” сохраняет образность оригинального названия, используя метафору «крадущийся» (prowler) и «тень» (shadow). Выбранная фраза звучит естественно и идиоматично на английском языке, в отличие от дословного перевода “Sneaking in the Shadow”. К тому же, название “Shadow Prowler” создает атмосферу интриги и загадочности, что соответствует тематике книги (предполагается, что речь идет о триллере, детективе или фэнтези). Однако перевод отходит от дословного значения и может вызвать немного другие ассоциации у англоязычных читателей.

Рассмотрим роман одного из лучших современных русскоязычных авторов в мире Евгения Водолазкина **«Оправдание Острова» – “A History of the Island”**, вышедший в 2020 году. При переводе применяется стратегия трансформации с частичной заменой названия и передачей основной темы. Название прямо указывает на то, что книга посвящена истории острова, что является ключевым аспектом оригинального заглавия. Заголовок создает интригу и побуждает читателя узнать, какие события произошли на острове и какие тайны он хранит. Но перевод не передает полностью смысл оригинального названия «Оправдание Острова», которое может иметь более глубокий философский или символический смысл, так как переводчики предпочли заменить слово «оправдание» (justification) «историей» (history).

Далее разберем название романа Андрея Куркова 1997 года **«Вопрос жизни и смерти» – “A Matter of Death and Life”**. В данном случае применена трансформация с изменением порядка слов. «Жизни и смерти» – порядок слов изменен на “Death and Life”. Перестановка слов “death” и “life” использована как художественный прием, чтобы придать названию более драматичный оттенок. Смерть в этом случае становится более значимой, так как акцентируется внимание на ее осознанном присутствии в контексте жизни. Таким образом, отступив от традиционного перевода, переводчики придали заглавию более уникальный и запоминающийся характер.

Полная замена названия художественного произведения встречается не так часто. Проанализируем название первого тома фэнтези-сериала «Лабиринты Ехо» авторства Макса Фрая 1996 года **«Лабиринт» – “The Stranger”.** Здесь применена полная замена названия с использованием наименования, тематически связанного с содержанием книги. “The Stranger” – короткое, запоминающееся название, которое легко воспринимается англоязычными читателями. В то же время, это довольно распространенное название, что может снизить уникальность книги на англоязычном рынке. Также название «Лабиринт» имеет символическое значение, оригинальное заглавие отражает сложность и запутанность сюжета, что теряется при переводе.

Второй том из фэнтези-сериала Лабиринты Ехо авторства Макса Фрая **«Волонтеры вечности»** вышел в свет в 1997 году и переводится на английский как **“The Stranger's Woes”.** Заглавие не переводится дословно. Перевод переносит акцент с группы волонтеров на одного конкретного персонажа – «незнакомца» (stranger) и его «горести» (woes). Новое название создает атмосферу тайны и интриги вокруг личности «незнакомца» и его проблем. “The Stranger's Woes” звучит более естественно и понятно для англоязычной аудитории, чем дословный перевод “Volunteers of Eternity”. Однако перевод не передает идею «вечности» и «волонтерства», которые являются ключевыми в оригинальном названии.

Таким образом, в качестве заключения необходимо отметить, что разнообразие стратегий перевода названий произведений позволяет сохранить и передать их смысл и структуру, а также адаптировать их для разных аудиторий, что делает перевод более эффективным и качественным. В процессе перевода названий книг чаще всего используется стратегия прямого перевода. Это связано с желанием сохранить оригинальный смысл и эстетику произведения для аудитории целевого языка. При использовании прямого перевода названия сохраняют свою оригинальность и узнаваемость, что помогает привлечь внимание зрителей или читателей. Кроме того, использование прямого перевода упрощает восприятие информации аудиторией, так как позволяет избежать сложных толкований или интерпретаций.

Литература

1. Анакова О. И., Мозжегорова Е. Н. Особенности заголовков кинематографических и художественных произведений в русском и английском языках // Актуальные вопросы теории и практики перевода в контексте межкультурного взаимодействия : сборник научных статей – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2024. – С. 266–272.

2. Английские переводы русскоязычной литературы [Электронный ресурс]. – URL : https://www.livelib.ru/selection/24219-anglijskie-perevody-russkoyazychnoj-literatury (дата обращения: 03.05.2025).

3. Бабаскина Е. Г., Соловьева В. О. Способы передачи названий литературных произведений // Перевод и межкультурная коммуникация: теория и практика. – № 9. – Курск : Курский государственный университет, 2022.– С. 16–20.

4. Баранов А. Н. Речевое воздействие и аргументация // Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. М. – 2000. – С. 109–163.

5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : Высш. шк., 1981. – 182 с.

6. Куликова Н. Н. Переводческие трансформации [Электронный ресурс]. – URL : https://upload.pgu.ru/iblock/c2f/Pages-from-CH._05_115-ekz_19.pdf (дата обращения: 25.04.2025).

7. Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

8. Лукин В. А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М. : Ось, 1999. – 189 с.

9. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.

10. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и образование, 2018. – 736 с.

Mozzhegorova Elena Nikolaevna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of English Philology and Translation Studies
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
Mozjelena@yandex.ru

PECULIARITIES OF TRANSLATING TITLES OF LITERARY WORKS FROM RUSSIAN INTO ENGLISH

Abstract. The relevance of the chosen topic is explained by the significance of translation of titles of works and headings in the modern cultural and informational context. Titles have an important functional significance as they are able to attract the attention of potential audience and convey the main idea of a work. However, translating titles entails certain difficulties and problems of choosing a suitable strategy.

The article presents the results of the research of the peculiarities of translating the titles of literary works from Russian into English. The titles of works fulfil an important function in a work of fiction. When translating titles, translators may encounter some problems with their pragmatic adaptation depending on the genre and target audience, besides, titles can be culturally specific and have no direct equivalent in another language.

The study presented describes the peculiarities of translating titles related to cultural, linguistic and pragmatic aspects by analysing different translation strategies and trechniques. The aim of the study is to analyse and compare the strategies of translating titles of literary works from Russian into English.

Keywords: title, name, fiction, translation strategy, translation technique.

УДК 373.5.016:811.111'23'371

Семенова Елена Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой европейских языков
и лингводидактики,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
elenaserg2802@gmail.com

Кириллова Кристина Александровна,

магистрант
психолого-педагогического факультета,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
krllvkristina17@gmail.com

МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. В соответствии с ФГОС иностранный язык входит в перечень обязательных предметов к изучению в школе. У многих обучающихся иностранный язык вызывает трудности, так как требует колоссальных умственных усилий и временных ресурсов. Быстрое и эффективное овладение информацией тесно связано с проблемой развития и укрепления памяти. При изучении иностранного языка овладение лексической стороной речевой деятельности вызывает наибольшее количество сложностей. Обучающемуся предстоит запомнить большой объем информации.

Одним из эффективных способов активизации лексики является мнемотехника. Автор статьи рассматривает преимущества и особенности таких видов мнемотехники, как визуальная, аудиальная, тактильная, кинестетическая мнемотехники, лингвистическая, пространственная, зрительная (визуальная) мнемоники, словесный, или вербальный, метод. Разнообразные мнемотехники помогают обучающимся преобразовывать абстрактные языковые концепции в запоминающиеся и осмысленные единицы. Более того, использование мнемотехники в обучении лексике способствует общему когнитивному развитию учащихся. Данный способ активизации лексики укрепляет память, улучшает навыки критического мышления и развивает способность к решению проблем. Следовательно, включение мнемотехники на уроках английского языка не только закладывает основу для будущего успеха обучающихся в изучении языка, но и повышает их успеваемость в других областях.

Ключевые слова: мнемотехника, лексика, английский язык, средний этап.

Одним из самых трудных школьных предметов считается английский язык, поскольку в первую очередь овладение языком предполагает запоминание большого количества лексики. В методике преподавания иностранных языков предлагаются различные способы усвоения лексики: изучение слова через контекст, использование картинок, подбор синонимов и антонимом, однокоренных слов, сочинение историй, составление ассоциативных сетей и т. д. Перенос слова из кратковременной памяти в долговременную требует большого умственного труда. Более того, недостаточно запомнить отдельное слово, выражение, речевой оборот, необходимо научиться использовать их. Одним из эффективных способов изучения лексического аспекта являются мнемонические техники.

По мнению Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина мнемотехника, или мнемоника (от греч. *mnemonikon* – искусство запоминания) – это «совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов; основана главным образом на законах ассоциации» [1, с. 293].

Мнемотехника, или искусство запоминания, была известна с давних времен и имеет богатую историю, насчитывающую как минимум две тысячи лет. По данным многих источников, термин «мнемоника» был введен Пифагором Самосским в VI веке до н.э. Одним из первых сохранившихся трудов по мнемонике является работа Цицерона. Методы мнемотехники изучали, разрабатывали и преподавали такие выдающиеся ученые и мыслители, как Джордано Бруно, Аристотель, а также феноменальные личности с исключительной памятью, основанной на мнемотехнике, такие как Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт [4].

Однако формальное изучение и систематизация методов мнемотехники началась в XIX веке. Профессор Герман Эббингауз, немецкий психолог, сделал значительный вклад в изучение памяти и методов ее улучшения. В его книге «Память: исследования в области экспериментальной психологии», опубликованной в 1885 году, ученый представил результаты своих экспериментов по памяти и фиксации забывания. На сегодняшний день существуют несколько авторских мнемотехнических школ как в России, так и за ее пределами, включая авторскую школу Васильевых, школу памяти Самвела Гарибяна, «Mnemonikon», «Школу эйдотехники» Г. А. Чепурного и интернет-школу В. А. Козаренко [5].

«Основным понятием в мнемотехнике является «ассоциация». Ассоциация в психологии представляет собой связь между двумя содержаниями опыта (ощущениями, образами, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой появление другого. Обучающемуся предстоит связать новую информацию с уже имеющимися в сознании знаниями, что способствует быстрому усвоению новой информации» [6].

Мнемонические приемы исследователи классифицируют по-разному. Р. Л. Оксфорд выделяет четыре основных метода, а именно: создание мысленных связей, использование образов и звуков, повторение пройденного и применение действий [9]. А. Д. Баддели полагает, что мнемонические приемы делятся на методы зрительных и словесных образов [7]. Фрэнсис Беллецца выделяет такие приемы, как метод связок, метод локусов, кодирование по первой букве,

кодирование конкретного и абстрактного понятия и создание рифмы [8]. Классификация И. Томпсона включает пять классов: лингвистические, пространственные, зрительные, вербальные и методы физической реакции (отклика) [10].

Изучив различные научные труды по мнемотехнике и проанализировав предложенные типологии видов мнемотехники, мы систематизировали научные подходы и методы и представили их в виде таблицы. Данная таблица не только обобщает существующие знания, но и предоставляет практическую основу для выбора наиболее подходящих мнемотехнических приемов в процессе обучения лексике на уроках английского языка, *таблица 1*.

Таблица 1. Виды мнемотехники для обучения лексике английского языка

I. По способу запоминания	
Визуальная мнемотехника	1. Картинки. Данный метод широко применяется в современном учебном процессе. Учебники и рабочие тетради наполнены красочными картинками, так как у большинства нынешних учеников преобладает визуальное восприятие информации
	2. Визуализация. Данный метод позволяет запоминать информацию с помощью образов и ассоциаций, которые рождаются в сознании ученика. Они могут быть созданы индивидуально учеником или с помощью учителя. Образы необходимо делать яркими, конкретными и нужно продумать как можно больше деталей. Регулярная практика визуализации поможет улучшить воображение и развить креативность
	3. Интеллект-карты Интеллект-карта (или Mind Map) – визуальные диаграммы, которые помогают организовать и структурировать идеи и информацию. Они выглядят как древовидные диаграммы, в центре которых находится ключевая тема, а связанные идеи ответвляются от нее. Интеллект-карты могут использоваться для различных целей, включая мозговой штурм, ведение заметок, решение проблем и многое другое. Они позволяют структурировать информацию, тем самым упростить ее запоминание.
Аудиальная мнемотехника	Аудиальная мнемотехника может включать использование ассоциаций со звуками, рифмами, звуковыми образами и другими аудиальными стимулами для улучшения запоминания и повышения эффективности учебного процесса. 1. Фонетическая ассоциация. Например, английское слово "puddle", что в переводе означает «лужа», схоже с русским глаголом «падал, падать». Представляем ассоциацию, как-то мужчина упал в лужу. 2. Музыкальная мнемотехника. Например, используется детьми при изучении алфавита. 3. Чанты. Представляют собой зарифмованные строчки, воспроизведение которых сопровождается музыкой
Тактильная мнемотехника	Это метод запоминания информации путем ассоциации с физическими ощущениями. Например, при использовании этой методики можно представлять себе информацию, сопровождая ее физическими действиями. Пропевая песенку про части тела, обучающиеся могут дотрагиваться до каждой из них

Кинестетическая мнемотехника	В этом методе информация ассоциируется с определенными движениями или действиями. Например, при изучении слова "run" (бегать), можно представить, что вы сами бегаете или мимикрируете действие бега
II. По видам ассоциаций	
Лингвистическая мнемоника	1. Метод стержневого слова. Знакомые слова выступают в качестве «стержня». Далее каждый фрагмент информации, который необходимо запомнить, ассоциируется с уже известной информацией, тем самым создавая цепочку взаимосвязей. Наиболее часто используемый набор стержневых опорных систем – рифмование объектов с числами от 1 до 10. Например: One is a son, two is a glue, three is a bee, four is a floor, five is life, six is bricks, seven is heaven, eight is a gate, nine is a sign, ten is a pen. 2. Звуковые ассоциации английских и русских слов. Например, если английское слово начинается с s + согласная, то, убрав ее, мы легко можем перевести его без помощи словаря, например: S-kate – кататься, S-crew – крутить, S-tress – тряска, S-mall – маленький, 3. Рифма. Для запоминания английского слов "cat", можно придумать стихотворение: У нас дома поселился "cat", Он успел нарушить мамин запрет, И снести со стола букет
Пространственная мнемоника	1. Метод Цицерона. Данный метод предполагает связывание информации с определенными местами или местностями воображаемого пространства. 2. Пространственное группирование. В данном случае обучающимся предлагается записывать новые лексические единицы не в столбик, а в различные геометрические фигуры, например, в ромб или треугольник. Связывая слова с расположением фигур, ученики могут легче вызывать слова из памяти. 3. Пальчиковый метод. Этот метод связывает каждый палец руки с определенным элементом списка слов. Пальчиковый метод особенно полезен для начинающих изучать язык, помогая им запомнить такие элементы, как числа, дни недели и месяцы года
Зрительная (визуальная) мнемоника	Это метод запоминания информации с использованием визуальных образов. Этот метод основан на представлении ярких картинок или сценариев, которые ассоциируются с информацией, которую нужно запомнить. Зрительная мнемотехника может включать в себя создание визуальных ассоциаций, ментальное моделирование ситуаций или использование цветов и форм для помощи в запоминании
Словесный, или вербальный, метод	1. Группирование или семантическая классификация. Обучающимся предлагается сгруппировать лексические единицы по тематическим колонкам, например, животные (cat, dog, cow), семья (mother, father, sister), одежда (t-shirt, dress, tie). 2. Повествовательная цепочка. Изучаемую лексику связываем в текст. Например, необходимо запомнить слова: flower, goat, tree, hat, water, phone. Из этих слов можно построить следующий небольшой отрывок: A goat was grazing in a meadow full of flowers. It was a very hot day. She had a big hat with ribbons on her head. To quench her thirst, she went to the river to drink water. And then she lay down under a tree and fell asleep so soundly that no phone could wake her up.

М. А. Зиганов описывает четыре этапа запоминания иностранных слов: «1) преобразование в образы; 2) объединение образов; 3) запоминание последовательности ассоциаций; 4) закрепление в памяти. На начальном этапе необходимо преобразовать информацию в простые зрительные образы. Такие образы называются в мнемотехнике опорными или стимулирующими. Память устроена так, что припоминание любой информации возможно только при поступлении в мозг какого-либо стимула. Создав четкую систему опорных образов, возможно последовательно просматривать содержание своей памяти. После создания образов следует тренироваться запоминать короткие последовательности этих образов. Запомнив образы, обозначающие «перевод» слов, и привязав их к системе опорных образов, возможно точно воспроизводить русский перевод запоминаемых иностранных слов. Для долговременного запоминания новых иностранных слов их необходимо некоторое время активизировать в своей памяти. При этом очень важно, чтобы активизация новых слов происходила не путем их повторного считывания, а путем их припоминания (извлечения из памяти)» [3].

Вышеперечисленные мнемонические приемы направлены на совершенствование лексического навыка у обучающихся на уроках английского языка в средней школе. Также при работе с обучающимися средней школы особое внимание следует уделить психологическим и психическим особенностям, характерным для их возрастного периода. У учеников преобладает наглядно-образное, словесно-логическое мышление, и обучающиеся приобретают способность мыслить абстрактно, делать выводы и умозаключения на основе полученного опыта. Укрепляются когнитивные навыки более высокого порядка, такие как критическое мышление, метапознание (размышления о собственных мыслительных процессах). Следовательно, академические занятия становятся более разнообразными и сложными, включают предметы, такие как естественные науки, социальные науки и гуманитарные науки. Также средняя школа характеризует возрастной период, в котором у обучающегося круг интересов расширяется. Соответственно, мотивация к некотором предметам, например, к урокам английского языка или к учебе в целом, может снизиться, и учителю необходимо применять инструменты, позволяющие вовлечь ученика в процесс обучения.

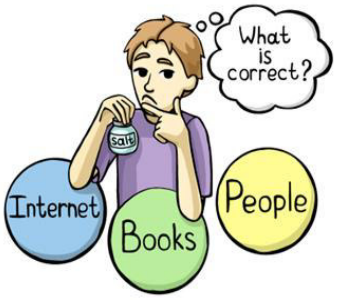
Таким образом, применение мнемотехники на уроках английского языка в средней школе обосновано. Психические процессы обучающегося подготовлены к данной работе, а также мнемонические приемы выступают в роли способа повышения мотивации.

В ходе опытной работы в процессе обучения лексике были разработаны и применены по УМК «Английский в фокусе», Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс, Н. И. Быкова, М. Д. Поспелова на уроках английского языка в 8 классе следующие методы мнемоники.

Модуль 5а, "*Global Issues"*, метод рифмизации:
Засуха берет нокаут
и зовем ее мы ***drought.***
Разлился целый водопад
А наводнение это ***flood.***
Он в Америке что надо,

Называется ***tornado.***
Все гигантскими волнами
На пути крушит ***tsunami.***
В теплый день пошел снежок
Превратившийся в поток
Все кругом засыпал он
А принес его ***cyclone.***
Его ветра все крушат
Hurricane страшноват.
Плиты сталкиваются
Дрожь земли наблюдается
Это страшный фейерверк
А по-английски это ***earthquake.***
В горах кричать не вздумай ты
Иначе ждать беды.
Сойдет с горы большим обвалом
И возьмет реванш.
Это страшный ***avalanche.***

Модуль 2d, "*Food & Shopping*", метод создания сюрреалистичных изображений:



With a pinch of salt

One’s cup of tea

To spill the beans

Модуль 2d, "*Food & Shopping*", метод работы с интеллект-картой:

Модуль 3а, "*Character adjectives*", словесный (вербальный) метод, фонетическая ассоциация:

The word *sincere* means «искренний». *Sincere* похоже на слово Сенсей. Сенсей всегда искренний и честный.

The word *shy* means «стеснительный». Шай содержится в русском слове «лишай». Давайте представим собачку, которая очень стеснительная и застенчивая, она скрывает лиШАЙ.

Чтобы выучить слово *selfish* – «эгоистичный, себялюбивый», запоминаем небольшое предложение: «Себялюбивая СЕЛена Гомес везде на аФИШах».

Чтобы выучить слово *reliable* – «надежный», также запоминаем небольшое предложение: «Надежный пРИЛАвок БЫЛ надежный».

Patient означает «терпеливый». *Patient* очень похоже на русское слово «пациент». Давайте запомним это слово так: «Пациенты всегда терпят, поэтому терпеливый это *patient*»

Чтобы запомнить слово *stubborn* (упрямый, упертый), разделим его. *Stub* – пень, *born* – рожденный, рожденный пнем = упертый.

Easy-going – спокойный, расслабленный. Если перевести дословно, получается «легко идти». Легко идет тот, кто спокойно ко всему относится, не раздражается, не накручивает себя.

Sensitive – чувствительный. Мы уже с вами знаем слово *sense*, что означает «чувство». От существительного *sense* образовали прилагательное «чувствительный» и получилось "*sensitive*".

Reliable – надежный. Мы уже с вами знаем слово *rely*, что означает «полагаться». От глагола *rely* образовали прилагательное «надежный». Человек, на которого можно положится, считается надежным.

Мнемотехника – универсальный метод, который может использоваться не только на этапе семантизации. Флеш-карточки, где с одной стороны ассоциация, а с другой перевод слова, интеллект-карта могут быть включены в работу также на этапе закрепления изученного лексического материала. Например, можно самостоятельно заполнить интеллект-карту.

Интеллект-карта может также выступить в качестве опоры для условно-речевых и речевых упражнений. Может быть выстроена следующая работа с флеш-карточками: составить предложение со словом, представленным в виде ассоциации на карточке; вставить в текст слова, в котором на месте пропусков даны ассоциации.

На констатирующем и контрольном этапах была проведена диагностика уровня сформированности лексических навыков в контрольной и опытной группах. В опытной группе на констатирующем этапе средний балл составил – «3,8», а на контрольном этапе – «4,2», в то время как в контрольной группе на констатирующем этапе – «3,9», а на контрольном этапе – «4». Разница в опытной группе в 0,4 балла говорит о более ярко выраженной положительной динамике результатов в группе.

В самом начале нашей опытной работы при введении нового лексического материала при помощи мнемоники мы столкнулись с некоторыми сложностями. Мнемотехника основана на создании ассоциативных связей. Мы заметили,

что многие обучающиеся ранее не практиковались в осознанном создании различных ассоциаций для запоминания информации. Также несколько раз мы столкнулись с такой сложностью, как пассивность обучающихся во время этапа семантизации лексических единиц с помощью мнемотехники. Это связано с отсутствием интереса к данной деятельности, отсутствием опыта в подобной активности и нехваткой времени для обработки входящей информации. Следовательно, с точки зрения выстраивания хода урока мнемотехника – это дополнительный этап занятия, которому нужно уделить время.

По окончании опытной работы мы сформулировали следующие методические рекомендации при использовании мнемонических приемов на уроках английского языка.

1. В процессе формирования образного мышления у детей необходимо учитывать временной фактор и готовность к такому виду интеллектуальной работы. В рамках решения этой задачи мы предлагаем три стратегии:

- Первая стратегия заключается в предварительной разработке учителем разнообразных ассоциативных связей для учащихся.
- Вторая стратегия предполагает, что перед уроком, ориентированным на освоение новой лексики, учащимся следует предложить дома ознакомиться с новыми словами, не прибегая к их заучиванию, а лишь первично ознакомиться. Таким образом, на уроке обучающийся не впервые столкнется с новыми словами, они будут ему уже известны, соответственно, работа с данными лексическими единицами будет строиться легче.
- Третья стратегия включает проведение на начальном этапе урока активизирующих упражнений, направленных на стимуляцию как умственной, так и физической активности. К примеру, полезно будет произнести скороговорки, решить загадки или шарады, выполнить физические упражнения, повторить материал, изученный ранее, в игровой форме. Подобное начало учебного процесса способствует настройке обучающихся на эффективную работу и активизирует когнитивные процессы.

2. Следующий момент, на который стоит обратить внимание, – это частота повторений ассоциативных связей. Мы предлагаем обратиться к методике интервальных повторений. На основе кривой забывания, разработанной немецким психологом Германом Эббингаузом, психологи рекомендуют повторять новую информацию для качественного усвоения со следующей периодичностью: 1 час – 8 часов – 24 часа – 3 дня – 7 дней [2].

3. Для создания ассоциативной связи, которая прочно закрепится в сознании, следует создавать образы определенным образом:

- Ассоциируйте образы с известными вам объектами, событиями.
- Создавайте яркие и интересные ассоциации.
- Ассоциация должна вызывать определенные эмоции и чувства.
- Делать образы логичными и последовательными – они должны легко связываться друг с другом.

4. Создание ассоциаций должно происходить в виде игровой деятельности.

Таким образом, результаты опытной работы доказали, что такие мнемотехники, как метод рифмизации, метод создания сюрреалистичных изображений,

интеллект-карта, словесный (вербальный) метод, фонетическая ассоциация, способствуют эффективному запоминанию лексических единиц посредством создания ассоциаций. Помимо этого, они укрепляют память, улучшают навыки критического мышления. Соответственно, регулярное и системное применение мнемотехники при обучении английскому языку позволяет повысить уровень сформированности лексического навыка у обучающихся средней школы.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб. : Златоуст, 1999. – 496 с.

2. Васильева Е. Е., Васильева В. Ю. Суперпамять для всех. – М. : Астрель, 2006 – 71 с.

3. Зиганов М. А., Козаренко В. Мнемотехника : запоминание на основе визуал. мышления : на базе курса школы рационального чтения : [все секреты суперпамяти]. – М. : Образование, 2002. – 267 с.

4. Катышев П. А., Мартемьянов Е. А. Мнемотехнические приемы в изучении китайской иероглифики // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4. – С. 208–211.

5. Панина Е. Ю., Бабицкая Е. В. Использование приемов мнемотехники при изучении лексики английского языка в 6 классе на базе УМК Solutions ‘PreIntermediate’ // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 11. – С. 113–120.

6. Пушкашу О. Ф. Использование приемов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. – 2016. – № 4. – С. 18–21.

7. Baddeley A. D. Essentials of Human Memory. – Hove, East Sussex : Psychology Press, 1999. – 368 p.

8. Bellezza F. S. Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria // Review of Educational Research. – 1981. – №8. – P. 247–275.

9. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – New York : Newbury House, 1990. – 342 p.

10. Thompson I. Memory in Language Learning // Learner Strategies in Language Learning / ed. by A. Wenden, J. Rubin. – New York : Prentice-Hall, 1987. – P. 43–56.

Semenova Elena Sergeevna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Head of the Department of European
Languages and Language Pedagogy,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
elenaserg2802@gmail.com

Kirillova Kristina Alexandrovna,

Master's Student of the Faculty
of Psychology and Education,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
krllvkristina17@gmail.com

MNEMONICS AS A WAY TO ACTIVATE VOCABULARY IN ENGLISH LESSONS AT THE MIDDLE STAGE OF SCHOOL

Abstract. According to the Federal State Educational Standard, a foreign language is included in the list of compulsory subjects to study at school. For many pupils learning a foreign language causes difficulties as it requires tremendous mental effort and is time-consuming. Fast and effective mastering of information is closely related to the problem of developing and strengthening memory. When learning a foreign language mastering the lexical aspect of speech causes the greatest number of difficulties. Pupils will have to memorize a large amount of information. One of the effective ways to activate vocabulary is practicing mnemonics. The author of the article examines the advantages and features of such types of mnemonics as: visual, auditory, tactile, kinesthetic mnemonics, linguistic, spatial, visual mnemonics, a verbal method. A variety of mnemonics help students transform abstract language concepts into memorable and meaningful units. Moreover, the use of mnemonics in vocabulary teaching contributes to the overall cognitive development of students. This method of activating vocabulary strengthens memory, improves critical thinking skills and develops the ability to solve problems. Consequently, the inclusion of mnemonics in English lessons not only lays the foundation for students' future success in language learning, but also enhances their academic performance in other areas.

Keywords: mnemonics, vocabulary, English, middle stage.

УДК 811.161.1

Сидорова Лариса Александровна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английской филологии
и переводоведения,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
lara1357@mail.ru

ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Аннотация. В настоящей статье предпринята попытка проанализировать отражение языковой картины мира в русском детском фольклоре. При знакомстве с фольклорными текстами дети знакомятся с особенностями русской народной культурой.

Занимая исключительно значимое место, детский фольклор, представленный разнообразными жанрами, такими как сказки, потешки, считалки, колыбельные песни, загадки и игры, не только развлекает и веселит малышей, но и помогает им с самого раннего возраста постигать окружающий мир во всем его многообразии, осваивать богатство и тонкости родного языка, а также впитывать глубинные ценности и нормы той культуры, в которой они родились и растут.

Русский детский фольклор является особенно богатым и разнообразным пластом культурного наследия, использующим различные средства выразительности, которые играют важную роль в передаче культурных ценностей, воспитании и обучении детей. Языковые средства выразительности в русском детском фольклоре представлены разнообразными стилистическими приемами, способствующими созданию ярких образов и усиливающими эмоциональное воздействие на аудиторию.

В устном народном творчестве часто используются метафоры, сравнения, эпитеты, повторы, аллитерация, антитеза и т. д. Яркие и красочные они служат для придания различным явлениям и объектам дополнительных качеств и особенностей, а также придавая тексту музыкальность и эмоциональную насыщенность.

Ключевые слова: языковая картина мира, фольклор, детский фольклор, русская народная сказка, выразительные средства.

Устное народное творчество и фольклор играют неоценимую, крайне важную роль в передаче богатого культурного наследия от старших поколений к младшим на протяжении веков, обеспечивая преемственность и сохранение традиций, обычаев, ценностей и знаний того или иного этноса или народа.

Русская лингвокультура представляет собой уникальное сочетание языковых и культурных особенностей, которые формировались на протяжении многих веков. Одним из важнейших аспектов русской лингвокультуры является детский фольклор, который играет значительную роль в социализации и воспитании подрастающего поколения. Г. С. Виноградов писал, что «детский фольклор представляет собой удивительное явление – целую вселенную словесного творчества, отделенную от мира взрослых» [3].

Детский фольклор включает в себя разнообразные жанры, такие как сказки, песни, считалки, загадки, потешки и заклички и другие.

«Сказка – это один из основных жанров фольклора, эпическое, преимущественно прозаическое произведение приключенческого характера. Материал сказки – реальная действительность. Сказка отражает мировоззрение народа, его отношение к действительности, борьбу за независимость, добро, мечты о будущем» [4]. «В фольклоре важна красота и богатство языка. Народные сказки – настоящее наследие. Они также имеют эстетическую ценность» [10, с. 122].

Большой вклад в исследование сказок внесли В. П. Аникин [1], А. И. Никифоров [6], Э. В. Померанцева [7] и другие. Сказки – это удивительные повествования, несущие в простой, доступной для детского восприятия форме глубокие нравственные уроки и жизненную мудрость, накопленную многими поколениями наших предков. В ходе исследования мы проанализировали ряд русских народных сказок. В частности, нами были рассмотрены такие сказки, как «Волк и семеро козлят», «Три медведя», «По щучьему велению», «Маша и медведь», «Теремок», «Курочка Ряба», «Гуси-Лебеди», «Крошечка-Хаврошечка», «Репка», «Вершки и корешки», «Бычок-черный бочок, белые копытца» и многие другие.

Волшебные сюжеты со сказочными героями, такими как богатыри-защитники, прекрасные царевны, хитроумный и находчивый Иван-дурак, загадочная и таинственная Баба-Яга, олицетворяющая силы природы, и злой, коварный Кощей Бессмертный, представляющий темные, разрушительные силы, развивают у детей тонкое чувство прекрасного, формируют базовые представления о добре и зле, о непреходящей борьбе между светлыми и темными силами в окружающем мире. Особое место занимают имена собственные. Они «могут выступать в различных функциях: например, определяют статус персонажа, создают звуковой образ, а также передают коммуникативный подтекст» [8, с. 243].

Русские народные сказки наполнены яркими, запоминающимися образами, тесно связанными с природой и окружающим миром, волшебными, наделенными чудодейственной силой предметами, а также разумными, действующими наравне с людьми животными, которые помогают главным героям. Именно эта сфера чудес, волшебства и превращений так привлекает детское любопытное воображение, открывая перед ним путь к постижению глубинной народной мудрости, заключенной в сказочных сюжетах. Сказочный мир с его упоением борьбой добра со злом, верой в торжество справедливости и духовного начала над материалистическими устремлениями учит самых маленьких слушателей размышлять, анализировать поступки героев, развивает их творческие способности, пытливый ум и неутолимую тягу к познанию окружающего мира.

Загадки в русском детском фольклоре выполняют множество функций. Образы природы, животных, предметов быта и явлений действительности делают загадки яркими и запоминающимися, помогая детям лучше понимать окружающий мир и развивать свои когнитивные способности. Одной из важных особенностей русских загадок является наличие большого пласта фольклорных текстов про снег, мороз и зиму. Россия, будучи страной с обширной территорией, охватывает различные климатические зоны, но значительная часть ее территории находится в зонах умеренного и холодного климата. Долгие и снежные зимы характерны для большинства регионов, особенно в северных и центральных частях страны. Снег и морозы становятся неизбежной и важной частью повседневной жизни, что естественно находит отражение в народном творчестве, включая загадки. *«Летит – молчит, лежит – молчит, когда умрет, тогда заревет. (Снег)».* В русских загадках используется большое количество повторов. Одним из примеров использования повторов является вышеупомянутая загадка

В русских загадках часто используются образы, олицетворяющие природные явления и объекты. Например, солнце, ветер или мороз могут представлять собой мифологические существа, что напоминает нам о древних славянских верованиях. Кроме того, в русских загадках мы часто можем заметить определенный ритм, как в данном примере: *«Без рук, без ног, а рисовать умеет. (Мороз)».* Градация создает живой образ, который делает загадку интересной и необычной.

Множество русских загадок показывают исторические, культурные и географические особенности жизни народа. Природа всегда играла значительную роль в жизни людей, особенно в сельской местности, где основные занятия включали земледелие, скотоводство и охоту. Взаимодействие с природой было ежедневной необходимостью, что естественно нашло отражение в народном творчестве, в том числе и в загадках.

В русском народном детском фольклоре часто встречаются заклички и приговорки. Эти формы устного народного творчества не только развлекают детей, но и служат средством передачи культурных традиций и мифологических представлений. В аграрной культуре дождь символизировал плодородие и богатый урожай. Заклички, направленные на призыв дождя, часто произносились в периоды засухи, когда особенно важно было увлажнение полей. Дети и взрослые обращались к небесным силам с просьбой о дожде, выражая свои надежды на хороший урожай и процветание.

«Дождик, дождик, пуще,
Будет хлеба гуще!» [11, с. 27].
«Дождик-дождик, поливай —
Будет хлеба каравай…» [11, с 29].

Дождь часто воспринимался как живое существо или божество, к которому можно обратиться с просьбой или мольбой. Это олицетворение природы помогало детям чувствовать связь с окружающим миром и его силами. Олицетворение используется для создания ярких образов. Например, в приговорке *«Колокольчики звенят, к нам весну зовут опять»* колокольчики оживляются и выполняют действия, что делает текст для детей живым и динамичным.

В детском фольклоре также прослеживается большое количество закличек и приговорок про солнце. Солнце символизирует тепло, свет и жизненную силу. Заклички, направленные на призыв дневного светила, произносились в пасмурные или холодные дни, когда люди особенно нуждались в его тепле и свете. Солнце у русского народа часто изображалось и описывалось красным цветом. Кроме того, красный цвет в древности обозначал прилагательное «красивый». Так, мы можем увидеть, что солнце символизировало нечто прекрасное и долгожданное.

«Солнышко, покажись,
Красное, нарядись!» [5, с 56].
«Солнышко-солнышко,
Выгляни в окошко,
Дам тебе горошку!» [5, с 62].

Помимо дождя и солнца, множество фольклорных текстов обращаются к животным и насекомым. Одним из примеров таких приговорок может служить текст ниже. Данная приговорка широко используется детьми на территории современной России.

«Бабочка-коробочка,
Полети на облачко.
Там твои детки
Кушают конфетки» [5, с 48].

Детский фольклор в английском и русском языках включает множество форм устного творчества, среди которых особое место занимают считалки. Они играют важную роль в формировании языковой картины мира ребенка, способствуют развитию памяти, ритмического и фонематического восприятия. Считалки используются в играх для определения водящего и помогают детям развивать языковые и когнитивные навыки. Темы, образы и сюжеты данного жанра фольклора представлены в большом разнообразии, что позволяет детям с удовольствием изучать новые и новые считалки. Многие исследователи утверждают, что считалки помогают избежать конфликтов между детьми. Дети, которые знают множество таких фольклорных стишки, становятся популярными среди своих сверстников и им приятнее взаимодействовать с ними в играх.

Русские считалки часто включают упоминания профессий и элементов культуры. Например, *«На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной, кто ты будешь такой?»* вводит детей в мир социальных ролей, что помогает им лучше понять общественные структуры и культурные традиции. Упоминание профессий и социальных ролей, таких как «*царь*» или «*портной*», вводит детей в мир взрослых и помогает им усвоить новые лексические единицы.

Упоминание природы и животных также часто встречается в рассматриваемом жанре детского фольклора, например:

«Лиса по лесу ходила,
Лиса голосом вопила.
Лиса лычки драла,
Лиса лапотки плела…» [2, с. 42].

В данной считалке мы можем заметить предметы бытового обихода. Это «*лапотки*», так в считалке названы лапти, которые в древности использовали в качестве обуви. Упоминание животных и природы в считалках обогащает знания о мире и расширяет словарный запас ребенка.

Как и в считалках, так и в молчанках используются разнообразные языковые средства, которые влияют на языковую картину мира ребенка и часто содержат элементы культуры, природы и человеческих взаимоотношений. Например, выражение «*тише воды, ниже травы*» учит детей ассоциировать определенные образы природы со своим состоянием. В русском языке часто используется образ мыши для передачи тишины. Фразы «*тише мыши*» создают яркие образы, которые дети могут легко запомнить и использовать в своей речи. Также в молчанках иногда используются специфические образы или неприятные выражения. Детское воображение очень богато и разнообразно, тем самым такие тексты помогают добиться максимальной тишины. Пример такой молчанки можно увидеть ниже.

«Ехали бояре,
Кошку потеряли.
Кошка сдохла,
Хвост облез —
Кто скажет слово,
Тот и съест.
Кто засмеется,
Тот крови напьется» [2, с. 31].

Помимо развлекательной функции, молчанка также имеет воспитательный аспект. В ходе игры дети учатся контролировать свое поведение и управлять своими эмоциями. Часто взрослые используют молчанки для установления дисциплины в детской группе или коллективе

Русские колыбельные также богаты средствами выразительности. В колыбельной *«Баю-баюшки-баю, не ложися на краю»* упоминаются образы животных: *«Придет серенький волчок и укусит за бочок»*. Волк здесь выступает как символ опасности, тем самым через данное выражение ребенок выстраивает определенные ассоциации. Эпитеты, такие как «*серенький волчок*», делают текст выразительным и запоминающимся. В русских колыбельных могут встречаться элементы народных верований и сказок, что помогает детям знакомиться с культурными традициями и мифологией.

Забавы с малыми детьми, сопровождаемые различными движениями и хлопками, принято называть потешками. Основная цель потешек – подготовить ребенка к познанию мира во время игры, которая впоследствии станет важной школой физического и умственного развития. Иногда в потешку вносится характерный для большой крестьянской семьи образ жизни.

Русские потешки также богаты языковыми средствами, такими как повторы, эпитеты и другие. Примером может служить следующее произведение: *«Ладушки, ладушки, где были? — У бабушки!»* Здесь используется повтор звуков и слов. В русских потешках часто упоминаются животные и элементы природы. Например, в *«Идет коза рогатая за малыми ребятами»* дети знакомятся

с животными и их повадками. Это помогает формировать у ребенка представление о мире животных и окружающей природе через знакомые стихотворения. В русских пестушках используются ласковые и ритмичные тексты, такие как «*Ай, люли-люли, люшки-люли, спи, мой мальчик, усни*», что помогает успокоить ребенка.

Характер пестушек определяется особенным построением, которое обусловлено краткостью физических упражнений, необходимых ребенку в данный момент. Содержание пестушек отличается от сходных жанров, сосредотачиваясь лишь на физическом воспитании и предполагаемых результатах действий.

«Поехали, поехали
С орехами, с орехами,
С калачами, с калачами,
Вприпрыжку, вприскочку,
По кочкам, по кочкам —
В ямку — бултых, пали.
На ножки встали
И опять побежали» [2].

Русские скороговорки также широко используются в детском фольклоре. Здесь мы можем заметить использование аллитерации и ассонанса для создания сложных и запоминающихся фраз. Пример: *«Рыла свинья белорыла, тупорыла, /Пол двора рылом изрыла, вырыла, подрыла».* В данной скороговорке демонстрируется повторение звуков «р» и «л», что требует от ребенка точности в произношении и внимательности к звукам. Здесь, как и в английском языке, мы можем заметить упоминание животных, однако в русском детском фольклоре в контексте живых существ часто используют домашний скот, в то время как в английском языке это чаще всего дикие звери и птицы. В русских скороговорках часто упоминаются природные элементы, растения и культурные аспекты. Например, *«Был в саду переполох /Там расцвел чертополох. /Чтобы сад твой не заглох, /Прополи чертополох»* вводит детей в мир человеческих взаимоотношений и знакомит с местными растениями. Скороговорки помогают детям освоить фонетику родного языка, развивают навыки правильного произношения и артикуляции, расширяют словарный запас и знакомят с различными аспектами окружающего мира.

Таким образом, детский игровой фольклор играет центральную роль в образовательном, социальном и психологическом развитии детей. Он не просто предоставляет детям развлечения, но также служит уникальным инструментом обучения и социализации. Детский игровой фольклор значительно влияет на формирование языковой картины мира ребенка. Через игры, песни, стихи и загадки дети учатся понимать и интерпретировать мир вокруг себя. Они усваивают основные культурные и социальные нормы, обучаются взаимодействию с другими людьми, что стимулирует их социализацию. Кроме того, детский игровой фольклор способствует развитию критического мышления, творческого воображения и способности решать проблемы. Он обогащает их понимание общества и культуры, помогает осознать свою роль в них и учит выразить свои чувства и эмоции.

Литература

1. Аникин В. П. Русская народная сказка. – М. : Учпедгиз, 1999. – 256 с.
2. Бекетова В. Н., Тимофеев В. П. Ехал Сенька по волу. Детский фольклор Шадринского края. – Шалринск: Шадринский пединститут, 1996. –208 с.
3. Виноградов Г. С. «Страна детей»: Избранные труды по этнографии детства. – Спб., 1999. – 547с.
4. Иванова И. П., Патеева О. В. Подготовка студентов к использованию коррекционно-развивающей сказок деятельности с учащимися // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 349.
5. Капица Ф. С., Колядич Т. М. Русский детский фольклор. – М. : Флинта, 2011. – 314 с.
6. Никифоров А. И. Сказка, ее бытование и носители. – М. : Просвещение, 1930. – 105 с.
7. Померанцева Э. В. Русская народная сказка. – М. : Академия наук СССР, 1963. – 128 с.
8. Порфирьева В. А., Сидорова Л. А. Способы передачи английских фольклорных сказочных имен собственных на русский язык // Вопросы филологии и переводоведения : сборник научных статей. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2018. – С. 242–246.
9. Сидорова Л. А. Использование русских, чувашских и английских народных сказок в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы педагогики и методики начального образования : сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора педагогических наук, профессора В. П. Ковалева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2021. – С. 277–281.
10. Сидорова Л. А. Лингвокультурологические особенности английской народной сказки // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 1. – С. 118–124.
11. Шанигина И. Русские дети и их игры. – СПб, 2000. – 293 с.

Sidorova Larisa Alexandrovna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department
of English Philology and Translation Studies,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
lara1357@mail.ru

CHILDREN'S FOLKLORE AS A REFLECTION OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

Abstract. This article attempts to analyze the reflection of the linguistic worldview in Russian children's folklore. When children get acquainted with folklore texts, they get acquainted with the peculiarities of Russian folk culture.

Occupying an exceptionally significant place, children's folklore, represented by various genres such as fairy tales, nursery rhymes, counting books, lullabies, riddles and games, not only entertains and amuses kids, but also helps them from an early age to comprehend the surrounding world in all its diversity, master the richness and subtleties of their native language, as well as absorb the deep values and norms of the culture in which they were born and grow up.

Russian children's folklore is a special rich and diverse layer of cultural heritage, using various means of expression, which play an important role in the transmission of cultural values, upbringing and education of children. Linguistic means of expression in Russian children's folklore are represented by a variety of stylistic techniques that contribute to the creation of vivid images and enhance the emotional impact on the audience.

Folklore uses metaphors, comparisons, epithets, repetitions, alliteration, antithesis, etc. Bright and colorful, they serve to give various phenomena and objects additional qualities and features, give the text musicality and emotional saturation.

Keywords: linguistic worldview, folklore, children's folklore, Russian folk tale, expressive means.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [94(470)"1941/1945":82-1](092)Горшенин

Ефимов Лев Архипович,

доктор исторических наук,
профессор кафедры отечественной
и всеобщей истории,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
sorma-lev@rambler.ru

СТИХИ, ОПАЛЕННЫЕ ВОЙНОЙ…

(К 120-летию со дня рождения видного ученого-педагога,
математика Святослава Михайловича Горшенина)

Аннотация. В статье, приуроченной к 120-летию со дня рождения Святослава Михайловича Горшенина, исследуются боевые и трудовые подвиги видного ученого-математика. Становление его как ученого происходило накануне войны в стенах Чувашского педагогического института. В 1940 году он защитил кандидатскую диссертацию, возглавлял кафедру математики вуза. Но война помешала реализации мирных планов молодого ученого: в ноябре 1941 года он был мобилизован в Красную Армию. Исследование строится вокруг сочиненного им стихотворения «Осень 1941 года», которое он посвятил работе в пединституте г. Чебоксары, эвакуацию вуза в г. Мариинский Посад, участие преподавателей и студентов в строительстве Казанских оборонительных сооружений. С. М. Горшенин воевал против милитаристов Японии на Дальнем Востоке, удостоен ордена Красной Звезды.

Плодотворным оказался у него и мирный труд на ниве науки и просвещения: работая в Орловском педагогическом институте, награжден орденом «Знак Почета», знаком «Отличник просвещения СССР», опубликовал ряд учебно-методических пособий для студентов вузов, которые не потеряли актуальности и по сей день.

Ключевые слова: Святослав Михайлович Горшенин, ученый-математик, стихотворение «Осень 1941 г.», г. Чебоксары, мобилизация на фронт, война с Японией, орден Красной Звезды, Орловский пединститут, успехи методической работы.

Глава Чувашии О. А. Николаев своим указом № 114 от 24 октября 2024 года объявил 2025 год в Чувашской Республике Годом Победы и патриотизма [12]. Среди защитников Отечества в годы войны был и ученый-педагог С. М. Горшенин (1904–1992), удостоенный ордена Красной Звезды в военное время. За мирный научно-педагогический труд в он был награжден орденом «Знак Почета». Именно про таких, как он, советский поэт, Лауреат Сталинской премии Алексей Иванович Недогонов (1914–1948) посвятил строки: «Из одного металла льют медаль за бой, медаль за труд!». К сожалению, имя С. М. Горшенина известно сегодня лишь узкому кругу специалистов: в справочных юбилейных изданиях Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева он даже не упоминается. В текущем архиве вуза удалось выяснить, что он трудился в вузе в 1937–1941 гг. [11]. Исследование по теме в год 120-летия со дня рождения ученого-математика, воина-победителя и в год 80-летия Победы весьма актуально.

Внучки юбиляра, Надежда Юрьевна из Москвы сообщила, что в свободное время С. М. Горшенин увлекался поэзией, и прислала стихотворение «Осень 1941 года», написанное про Чувашский педагогический институт, участие студентов на строительстве Казанского оборонительного рубежа, мобилизацию Святослава Михайловича на фронт.

Родился будущий ученый-педагог 4 августа 1904 г. в городе Самара. Его отец в 1918–1920 гг. работал начальником Самарской железной дороги, а Святослав начал трудовую деятельность в транспортном отделе г. Самары, а затем – в Управлении военных сообщений Сибирского округа путей сообщения. Среднюю трудовую школу № 15 окончил в 1921 году в городе Омск. Желая лучить высшее педагогическое образование, С. Горшенин поступил на физико-математический факультет Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, а диплом о высшем образовании получил на педагогическом факультете Северо-Кавказского государственного университета (г. Ростов-на-Дону) в 1929 году). После окончания вуза один учебный год успел поработать учителем, а с ноября 1929 г. по октябрь 1930 г. служил курсантом в Рабоче-Крестьянской Красной Армии (РККА). Уволившись офицером запаса, в течение семи лет С. М. Горшенин преподавал математику на рабочем факультете Ростовского государственного педагогического института, параллельно учился в аспирантуре [10, с. 324].

Далее судьба закинула молодого ученого в столицу Чувашии – г. Чебоксары. В Чувашском пединституте с сентября 1937 г. он работал преподавателем математики. Семья проживала в Доме профессуры, с женой воспитывали сыновей Алексея (1929 г.р. и Юрия (1936 г. р.), а третий сын Дмитрий родился в победном 1945 г. Приказом директора В. Харитонова № 21 от 19 февраля 1938 г. Горшенин С. М. был назначен ВРИО зав. кафедрой математики вуза. Предвоенные годы оказались плодотворными для молодого ученого: 26 июня 1940 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена Горшенин Сергей Михайлович защитил кандидатскую диссертацию на тему «История и методика комплексных чисел». В довоенный период в вузе остепененных ученых было еще мало. Но дальнейшему карьерному росту подающего надежды ученого прервала начавшаяся война.

В первые же месяцы войны на фронт добровольцами ушли 46 преподавателей и сотрудников во главе с директором института Антонином Васильевичем Хрусталевым. В Книге Приказов вуза удалось восстановить хронологию призыва сотрудников и преподавателей на фронт с июня по декабрь 1941 года:

29.06.1941 г. – Филиппов В. Ф. (преподаватель физической культуры), Требилов В. Ф (преподаватель военного дела), Катрамов В. П. (инструктор заочного отделения), Сосунцов В. С. (преподаватель), Иванов С. И. (техник-строитель), Цаплин Т. (ст. препаратор кабинета геологии и географии);

3.07.1941 г. – Ефимов (преподаватель), Платонов (бухгалтер), Ушаков (шофер), Котельников (электромонтер);

23.07.1941 г. – Соколов Д. В. (военрук);

1.08.1941 г. – Михайлов О. М. (секретарь партбюро), Бардасов В. Г. (студент 4 курса ИФ);

12.08.1941 г. – преподаватели Семенов К. С., Ивлев Д. О., Гусев Т. Г.;

8.08.1941 г. – Поляков Н. (лаборант физики), Яковлев С. А. (лаборант анатомии и физиологии);

9.08.1941 г. – Тарасов М. (столяр);

16.08. 1941 г. – Поликарпов В. Т. (лаборант), Семенов И. С (ст. лаборант военного кабинета);

20.08.1941 г. – Бураков А. В. (лаборант кафедры физкультурного факультета);

23.08. 1941 г. – Сарилов О. И. (ст. препаратор кабинета ботаники), Мухортов, студенты-заочники Новиков А. Г. (3 курс ИФ), Куликов А. Е. (1 курс ИФ), Вавилов В. В. (2 курс ИФ), Дергов М. И. (1 курс ИФ), Кадкин А. М. (1 курс ИФ), Федоров С. Ф. (2 курс), Сарро М. И. (2 курс литфака), Дмитриев М. Д (4 курс ИФ), Максимов А. Н (естфак);

26.08. 1941 г. – Сироткин М. Я. (преподаватель), Петров Н. П. (лаборант кафедры основ марксизма-ленинизма);

1–3.09. 1941 г. – Маслов Е. М. (преподаватель), Михеев В. Д. (завхоз), Ласточкин Н. (завсклад), Калинин А. А.

7 сентября 1941 года подписал свой последний приказ № 147 директор педагогического института Хрусталев Антонин Васильевич: «С сего числа выбываю в РККА по мобилизации. Исп. обязанности директора возлагаю на зам. директора по учебной и научно-исследовательской части тов. Бокарева Н. И.». Согласно документам, он воевал военным комиссаром отдельной роты особого отдела НКВД 2 Ударной Армии. 22 апреля 1941 года был награжден медалью «Зав отвагу». Пропал без вести в июне 1942 года.

25.09.1941 г. – Иванцов А. П (гл. бухгалтер);

17.11.1941 – Бортов И. М. (ст. преподаватель);

17.11.1941 г. – Горшенин С. М. (доцент, зав. кафедрой математики). Приказ № 190 об увольнении, в связи с призывом в РККА, был подписан директором 4 декабря 1941 г.;

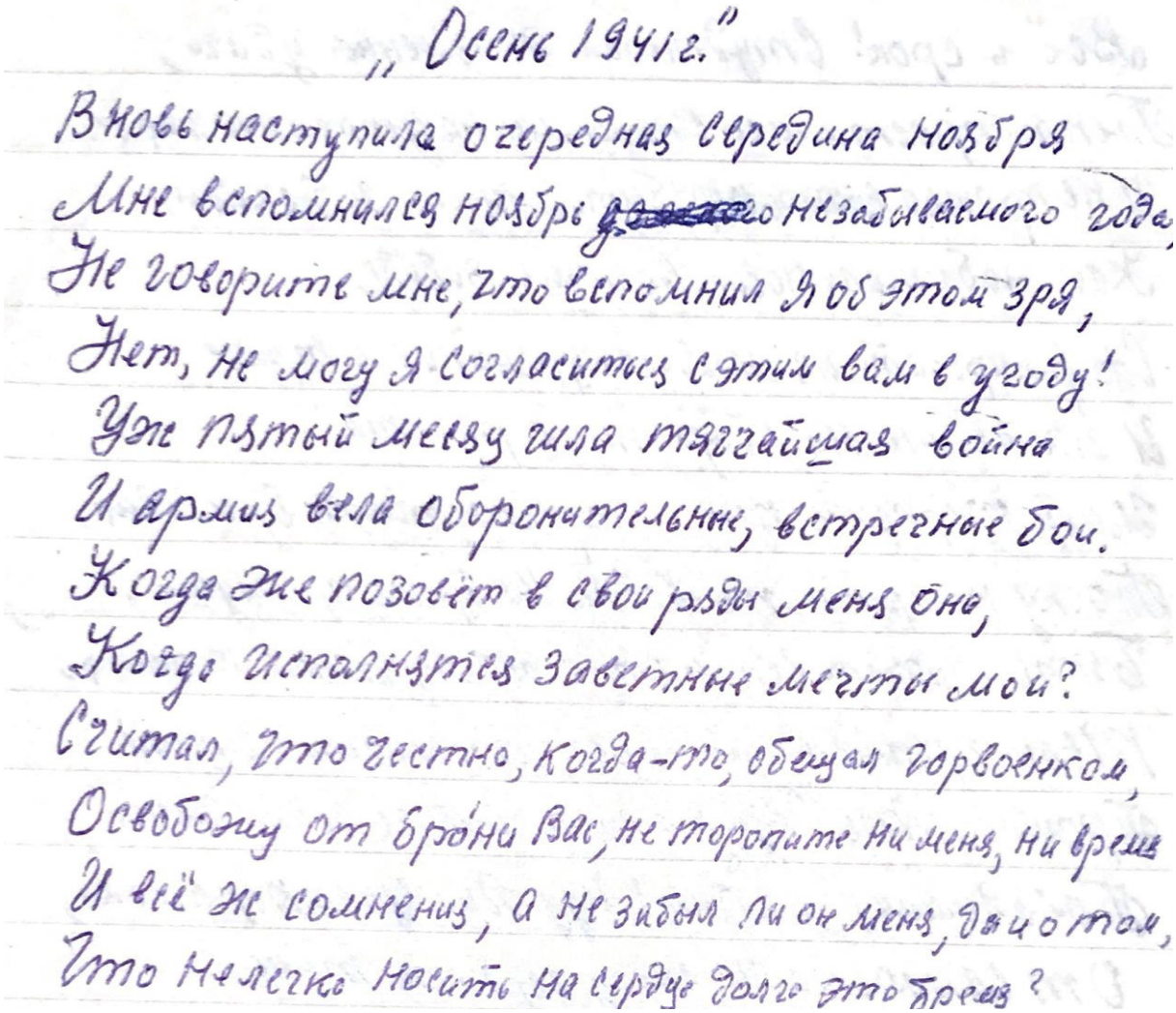
26.11.1941 г. – Софрошкин В. Г. (преподаватель), Семенов К. С. (и. о. зав. кафедрой физики). Они были уволены с работы в декабре в связи с призывом в РККА [11].

20 преподавателей и сотрудников вуза погибли, защищая Родину, в том числе и директор Чувашского пединститута А. В. Хрусталев. Сложно определить количество погибших студентов, особенно – заочной формы обучения, которые призывались с районов и городов Чувашии. А Мирон Ефимович Ефимов, Александр Васильевич Кочетов, Илья Григорьевич Мешаков были удостоены звания Героя Советского Союза.

Отметим, что с 18 августа 1941 года при пединституте были организованы 2-х месячные курсы медицинских сестер. В последующем они работали в организованных в Чебоксарах эвакогоспиталях, а некоторые выбывали и на фронт.

Ниже приводим стихотворение «Осень 1941 г.», написанное Святославом Михайловичем Горшениным, в котором автор подробно освещает события, связанные с историей пединститута сентября – ноября месяцев 1941 года [7]

При прочтении замечаешь, что Святослав Михайлович упорно рвался на фронт, но бронь освобождала его от этой участи: высококвалифицированный специалист был нужен педагогическому вузу по подготовке учительских кадров для школ Чувашии. А враг рвался к столице. В соответствии с решение Государственного Комитета Обороны на территории Чувашской АССР начали строить Сурский и Казанский оборонительные рубежи, на возведение которых привлекались и студенты пединститута. [8, л. 130]. «Казанский обвод» проходил от Звениговского затона Марийской АССР до границы Татарской АССР [3, с. 15].



„Осень 1941 г."

Вновь наступила очередная середина ноября
Мне вспомнился ноябрь ~~[illegible]~~ незабываемого года,
Не говорите мне, что вспомнил я об этом зря,
Нет, не могу я согласиться с этим вам в угоду!
Уже пятый месяц шла тягчайшая война
И армия вела оборонительные, встречные бои.
Когда же позовёт в свои ряды меня она,
Когда исполнятся заветные мечты мои?
Считал, что честно, когда-то, обещал горвоенком,
Освобожу от брони Вас, не торопите ни меня, ни время
И всё же сомнения, а не забыл ли он меня, да и о том,
Что нелегко носить на сердце долго это бремя?

Так, 250 студентов и преподавателей эвакуированные из г. Чебоксары в г. Мариинский-Посад, с 9 ноября по 20 декабря 1941 г. привлекались на строительство земляных сооружений. Воспитанник Чувашского пединститута Мусорин Николай Павлович вспоминал:

«…До получения дипломов по сокращенной программе оставалось несколько месяцев. Однако учебу пришлось отложить: институт получил приказ выехать в деревни, расположенные по берегу Волги, студенты и преподаватели нашего факультета были расквартированы в деревне Аксарино. Трудностей теперь прибавилось вдвое, конец ноября и декабрь 1941 года были невыносимо холодными. Одежда наша была далеко не по сезону и не по условиям работы.

Вместе с нами жил декан факультета Владимир Федорович Шелегов. Он часто болел, но никогда не уходил с работы прежде других, хотя и имел на то разрешение комиссара.

Комиссаром на нашем факультете был преподаватель истории Ф. П. Суслов. Он приходил к нам, как и к другим студентам, просто поговорить, обсудить обстановку, помочь добрым советом…

Спустя полтора месяца работ на трассе мы, обросшие щетиной, заскорузлые от грязи, оборванные внешне и ободранные внутренне, в измочаленных лаптях, вернулись в Марпосад…» [2, с. 324].

Студенты работали без выходных, не прерываясь и в самые сильные морозы в 40 градусов. Об этом наглядно повествует в своем стихотворении С. М. Горшенин так:

«…Отпала и возможность наших личных встреч,
Война нам принесла и чрезвычайные заботы.
Лишь о своих заботах поведу здесь речь,
Хотя и не имею вспоминать об этом я охоты.
И вот природу крылом коснулась уже осень,
А институту предстоит эвакуация по Волге.
И высадились мы на брег средь сосен,
Как сборы, так и водный путь не были долги.
Нас разместили на какой-то даче,
Чтоб госэкзамены прошли уж в октябре.
Все в срок! Студентам жизненной удачи,
Тепло простились с ними мы на утренней заре!
И не прошло с тех пор, быть может и декады,
Как набежали новые военные заботы,
Сформировать из младшекурсников отряды
И их вести на оборонные работы!
Имей терпение ты, факультетский бригадир,
Тоску по армии ты все ж на время притуши.
Быть может вспомнит о тебе армейский командир,
Твои противотанковые рвы, готовил что в глуши…» [7].

В стихотворении также описывается эвакуация пединститута в г. Марпосад, рассказывается об участии студентов и преподавателей в строительстве Казанского оборонительного обвода. В связи с эвакуацией в г. Чебоксары заводов и фабрик из прифронтовых регионов требовались помещения и здания для их

размещения. Совет по эвакуации принял решение о передаче эвакуированному в г. Чебоксары Харьковскому электромеханическому заводу учебные здания Чувашского пединститута. А сам пединститут был эвакуирован в г. Мариинский Посад» [9, л. 91].

Для точного воспроизведения исторических событий тех лет в подтверждение тому – строки стихотворения С. М. Горшенина, а также материалы текущего архива Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Так, в Книге приказе зам. директора вуза Бокарева за 1941 год удалось обнаружить распоряжение по институту от 30 октября 1941 г., в котором заведующим кафедрами для руководства оборудованием кабинетов Кузьмину А. З, Букштейну А. О., Горшенину С. М., Миловидову З. М., Буравлеву Т. Г., Дмитриевой Ф. Д., Ляшко Д. М., Максимову И. М. «…предлагается явиться 31 октября 1941 г. к 9 часам утра в Марпосад. Выехать на пароходе местного значения» [11].

Следующий приказ № 183 от 9 ноября 1941 г. отменял учебные занятия в вузе с 9 ноября, а все трудоспособные студенты и преподаватели отправлялись в распоряжение начальства для строительства оборонительного укрепления. Срок окончания института и распределения на работу студентов 4 курса всех факультетов переносился на декабрь. В связи с началом войны, в вузе устанавливался трехлетний срок обучения.

Для организации работ со студентами были организованы 4 бригады (по факультетам), бригадирами были назначены преподаватели: Михельсон (факультет естествознания), Горшенин (физико-математический факультет), Алатырцев (факультет языка и литературы), Нечай (исторический факультет) [11, л. 285].

Вернемся к стихотворению С. Горшенина. Далее он повествует в нем о том, что в штаб ему принесли из военкомата повестку для отправки на фронт. В г. Чебоксары, что в 30 км, прощаться с семьей, знакомыми, отправился он на санях :

«…Прошла неделя. Иду я в солнечный и ясный день,
По-видимому, я забыт! Иду один вдоль перелеска,
От самолета на снегу чернеет тень.
А в нашем штабе ждет меня желанная повестка,
На завтра вызывает марпосадский военком.
Что в Чебоксары совершу на самолете я полет!
Ну, наконец! О сколько я мечтал о том!
И с сердца сразу спал тяжелый гнет.
И вот настало время расставания,
По-черному, устроили суровую мне баню.
Благодарю колхоз за теплое внимание,
А рано утром маячат у подъезда сани.
Для многих эта ночь прошла без сна,
Со мною о новых встречах молвили тогда.
Нет, не было ни тостов, как не было вина,
Не знал никто, что расстаемся навсегда!
Но до чего ж природа ты ко мне строга,
Метель, пурга. Не состоится нынче взлет.
А для саней еще терпимая, хоть тяжкая дорога.
Не полетит обещанный вчера мне самолет,

Что подтвердил мне в Марпосаде военком,
Успев при этому по военному билету штампом он пройти,
Спокойно думал в этот час я лишь о том
В порядке все! В гражданку мне отрезаны пути!
Отправился в тридцатикилометровый путь.
Бушуй пурга, метель, бесись и ветер,
Военные повозки, порою, мне давали отдохнуть.
Закончился тот путь в довольно поздний вечер!» [7].

В обнаруженном приказе директора института № 190 от 4 декабря 1941 г. читаем: «Доцента Горшенина С. М. считать выбывшим в РККА с 17 ноября 1941 года. Основание: Повестка Чебоксарского горвоенкомата» [11, л. 285].

Как сложилась военная биография нашего героя? Мобилизованный С. М. Горшенин был отправлен на Дальневосточный фронт, где была угроза стране от милитаристской Японии. Параллельно его служба сочеталась и с преподавательской деятельностью: принимал участие на курсах подготовки офицеров-артиллеристов. Как высококвалифицированный специалист, он привлекался к работе по созданию шифров для защиты информации. Закончил службу в должности помощника начальника армейской базы по интендантскому снабжению Первой армии Дальневосточного фронта. Капитан Горшенин был награжден орденом Красной Звезды, медалью «За победу над Японией», а в 1985 году – орденом Отечественной войны 2 степени.

С ноября 1945 г. по сентябрь 1947 г. Горшенин С. М. работал заведующим кафедрой математики Хабаровского государственного педагогического института, читал лекции и вел практические занятия по математическому анализу и элементарной математике [10, с. 326].

После войны Святослав Михайлович вновь вернулся к мирной педагогической деятельности. В 1947 г. семья переехала в Орел и в последующие десятилетия он плодотворно работал в Орловском государственном педагогическом институте (университете) заместителем директора по учебной и научной работе, проректором института, деканом физико-математического факультета, заведующим кафедрой элементарной математики, а позднее – заведующим кафедрой алгебры и геометрии. Доцент С. М. Горшенин является автором популярного учебно-методического пособия «Задачник-практикум по теории чисел» (соавтор – В. А. Александровым), адресованное студентам заочных отделений физико-математических факультетов педагогических институтов РСФСР [10]. В 1963 и 1972 гг. оно было переиздано дважды [4], [5], [6].

С. М. Горшенин плодотворно работал и на курсах повышения квалификации учителей математики в Орловском институте повышения квалификации учителей. Ученый-педагог в 1973 году за долголетнюю плодотворную работу по подготовке педагогических кадров был удостоен нагрудных знаков «Отличник просвещения СССР» и «Отличник народного просвещения РСФСР». Вышел он на заслуженный отдых в 1978 году.

Известный в стране ученый-педагог, методист, воин, отстоявший Отечество в годы войны, скончался 17 июня 1992 года на 88 году жизни. Его научно-методические труды по методике преподавания арифметики не потеряли актуальности и в XXI веке.

Литература

1. Александров В. А., Горшенин С. М. Задачник-практикум по теории чисел: для студентов заочных отделений физ.-мат. факультетов педагогических институтов / ред. О. А. Павлович. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1972. – 80 с.

2. Атланты света и добра (Воспоминания выпускников и работников Чуваш. госпедуниверситета) / Центр содействия интеграции высш. образования и фундамент. науки «Интеграция». Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева (Сост., авт. предисл. и заключения В. С. Григорьев). – Чебоксары, 2002. – 324 с.

3. В тылу как на фронте: документы, воспоминания, статьи / сост. Ф. Н. Козлов. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 2015. – С. 15–16.

4. Горшенин С. М. Некоторые замечания к учению о развитии в средней школе понятия степени // Ученые записки ОГПИ, 1957. – Т. 11. – Вып. 2. – С. 108–121.

5. Горшенин С. М. Об одном методе решения систем сравнений первой степени с одним неизвестным // Ученые записки ОГПИ, 1964. – Т. 24. – Вып. 3. – С. 52–60.

6. Горшенин С. М. Дополнительные вопросы арифметики: Методическое пособие для учителей восьмилетней школы. – Орел : ОГПИ, 1970. – 53 с.

7. Горшенин С. М. Стихотворение «Осень 1941 г.» (рукопись хранится в семейном архиве Горшениных).

8. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. Р-203. – Оп. 23. – Д. 6. – Л. 128–130.

9. ГИА ЧР. Ф. Р-203. – Оп. 23. – Д. 3. – Л. 90 – 91.

10. Мельников Р. А., Саввина О. А., Тарасова О. В. Святослав Михайлович Горшенин (к 120-летию со дня рождения) // Ученые записки Орловского государственного университета. – №3 (104). – 2024. – С. 324 – 328.

11. Текущий архив Чувашского государственного педагогического университета. Книга Приказов за 1941 год.

12. Указ №114 – Об объявлении в Чувашской Республике 2025 Годом Победы и патриотизма [Электронный ресурс] – URL: https://cap.ru/action/zakonodateljstvo/2024/10/24/decree-114 (дата обращения: 18.02.2025).

Efimov Lev Arkhipovich,

Doctor of Historical Sciences,
Professor of the Department of National
and General History,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
sorma-lev@rambler.ru

POEMS SCORCHED BY WAR…

(Dedicated to the 120th anniversary of the birth of the prominent scientist, teacher, mathematician Svyatoslav Mikhailovich Gorshenin)

Abstract. The article, dedicated to the 120th anniversary of the birth of Svyatoslav Mikhailovich Gorshenin, examines the military and labor exploits of a prominent mathematical scientist. His development as a scientist took place on the eve of the war within the walls of the Chuvash Pedagogical Institute. In 1940, he defended his PhD thesis, headed the Department of Mathematics at the university. But the war thwarted the young scientist's peaceful plans, and in November 1941 he was conscripted into the Red Army. The research is based on his poem "Autumn 1941", which he dedicated to his work at the Cheboksary Pedagogical Institute, the evacuation of the university to the city of Mariinsky Posad, the participation of teachers and students in the construction of Kazan defensive structures. S.V. Gorshenin fought against the Japanese militarists in the Far East, was awarded the Order of the Red Star. His peaceful work in the field of science and education turned out to be fruitful: while working at the Orel Pedagogical Institute, he was awarded the Order of the Badge of Honor, the badge of Excellent Education of the USSR.

Keywords: Svyatoslav Mikhailovich Gorshenin, mathematician, poem "Autumn 1941", Cheboksary, mobilization to the front, war with Japan, Order of the Red Star, Oryol Pedagogical Institute, successes of methodical work.

УДК 728.03_903.39

Кузина Елена Алексеевна,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры изобразительного
искусства и дизайна,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
kuzina_elena_a.a@mail.ru

Горбунова Анастасия Сергеевна,

магистрант
факультета художественного
и музыкального образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
17mintleorose17@mail.ru

Фэн Синьли,

магистрант
факультета художественного
и музыкального образования,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
fxinli@gmail.com

СОПОСТАВЛЕНИЕ СУЩНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЖИЛИЩ ЧУВАШЕЙ И КИТАЙЦЕВ

Аннотация. Статья посвящена изучению народного жилища чувашей и китайцев для выявления общих черт и отличий. В статье рассмотрена история жилища чувашей и китайцев, определены сущностные характеристики народных построек, проведен сравнительный анализ формулировок народного жилища чувашских и китайских авторов, освещены дискуссионные вопросы и альтернативные взгляды на обустройство жилого помещения чувашей и китайцев.

Ключевые слова: жилище, народное жилище, жилище чувашей, жилище китайцев.

Актуальность данного исследования заключается в том, что наши этносы исторически соседствуют веками. Взаимодействие хуннской и китайской культуры в прошлом, влияет на взаимодействие чувашской и китайской культуры в настоящее время. Для более успешного налаживания международных отношений необходимо понимать схожие и различные черты в этнической культуре.

Гипотеза исследования заключается в тезисе, что между китайцами и далекими предками чувашей (хуннами), которые обитали по соседству, существовал культурный обмен, который мог отразиться на народном жилище этих этносов. Цель исследования заключается в изучении народного жилища чувашей и китайцев для выявления общих черт и отличий.

Чуваши долгое время были кочевниками и в качестве жилого помещения использовали юрты. В эпоху Волжской Булгарии дома были разных видов: юрты, каркасно-глинобитные полуземляночные дома, срубные дома. Полуземляночные дома строились на вертикальных опорных столбах с расположенными на них горизонтальными балками перекрытия. Стены делали из плетня, обмазывая с двух сторон глиной. Такие дома отапливались печами, которые располагали в углу помещения (*рисунок 1*). После того, как чуваши перешли от кочевого образа жизни к оседлому, они начали строить деревянные дома с большим количеством разнообразных построек для хранения продуктов сельского хозяйства, ведения скотоводства и совершения ритуалов. Жилые дома были из деревянного сруба, к которому часто делали пристройку в виде сеней, чулана, крыльца, а вход всегда был ориентирован на восток. В интерьере дом делился на четыре равные части (кĕреке, тĕпел, кăмака кукри, алăк кукри), а в центре устанавливали особый столб. При входе вы оказывались в алăк кукри, после него, по часовой стрелке в кĕреке, затем в тĕпел и оказывались у печи в кăмака кукри. Печь ставилась справа от входа в дом и занимала правый угол дома. Внутреннее строение дома часто сравнивали со строением мира у чувашей. Крыша – верхний мир, сруб – средний мир, подпол – нижний мир.

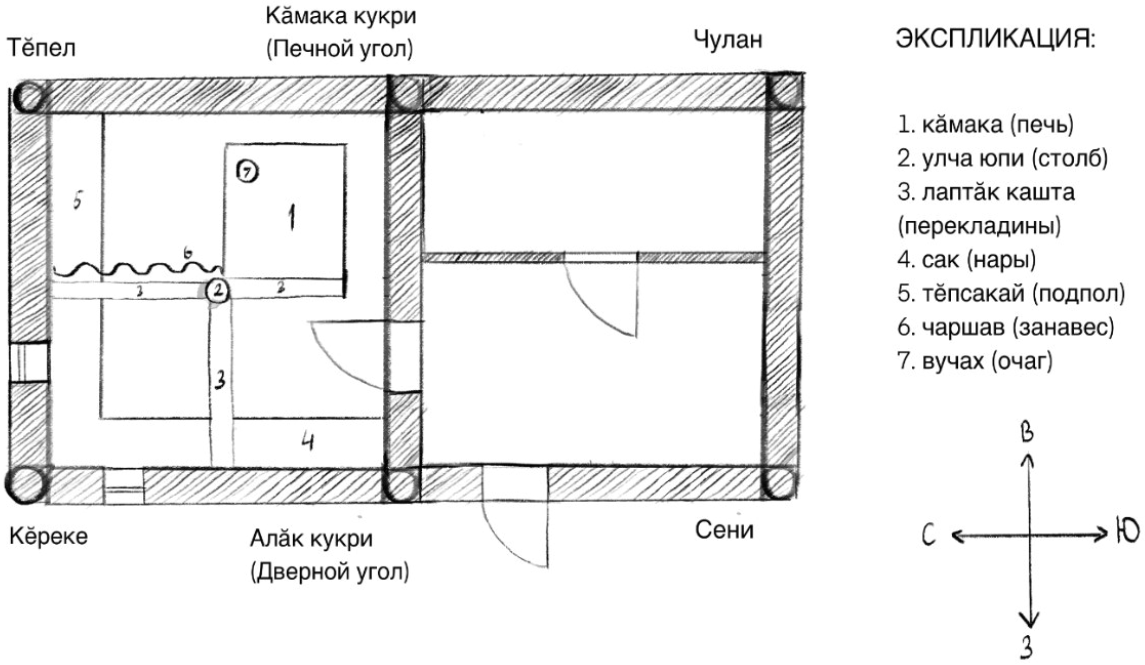


Рисунок 1 - Устройство чувашского дома

Историческая эволюция формы жилищной организации китайской нации прошла процесс развития от пещерного жилища, полупещерного жилища к наземному строительству. Внутреннее строение китайского дома следущее (*рисунок 2*). Китайский дом фанза (房子) – это традиционный глинобитный китайский дом, имеющий особенную систему отопления «кан». Первые подобные дома появляются около 1000 лет до н. э., и они совершенствовались вплоть до XIX века. Фанза имел прямоугольное строение, крыша была двускатной или четырехскатной с деревянным каркасом, покрытой черепицей или соломой. Вход в помещение выходил на юг. Интерьер дома делился на две равные части: входное помещение вместе с печью, где часто выполняли грязную работу, и основное помещение, где располагался «кан». Кан (炕) – это лежанка, сделанная из кирпича или глины, внутри которой проходили дымоходы от печи. Печь топили дровами или углем, и тепло распространялось по каналу, нагревая лежанку и комнату. Дым выходил через отдельную трубу, которая выходила за стеной дома снаружи. Кан использовался не только для сна, но и как место для общения, работы и отдыха. Печь (炉子) располагалась в углу комнаты и использовалась для приготовления еды и обогрева. Мебель была деревянной, в качестве сидений дополнительно использовались нары [7].

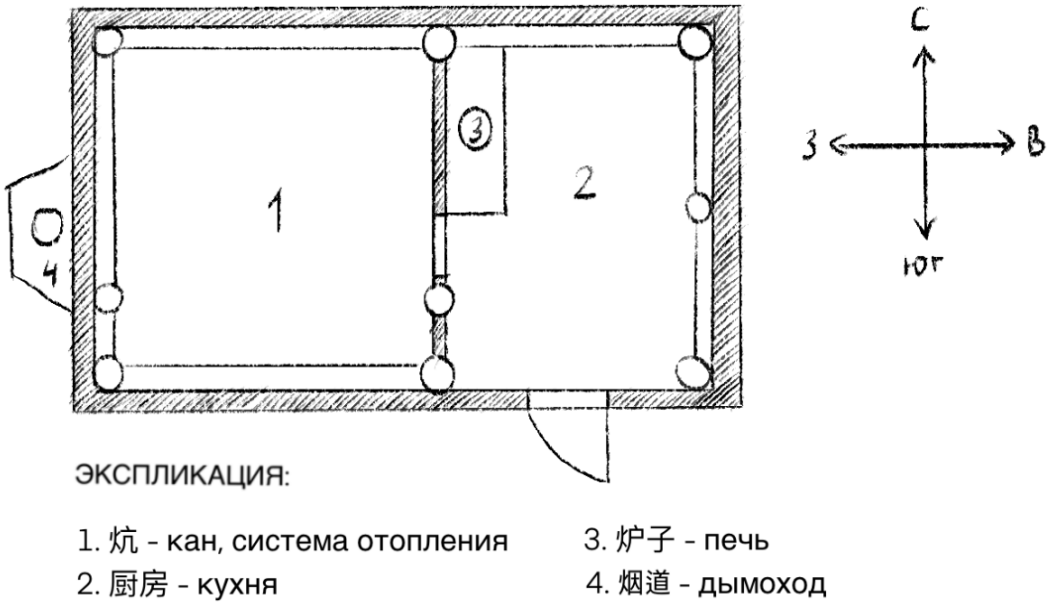


Рисунок 2 - Устройство китайского дома

Таблица 1– Контент-анализ понятия «жилище»

Чувашский этнос		Китайский этнос	
Нормативно-правовые документы			
Жилищный кодекс РФ	СП 55.13330.2016. СНиП 31-02-2001	Гражданский кодекс КНР	GB 50386-2005
Жилым помещением признается изолированное помещение,	Дом, состоящий из отдельной квартиры (одного жилого	Под резиденцией понимаются дома жилого назначения, в том	Жилые дома четко определяются как здания для семейного

которое является недвижимым имуществом и пригодно для постоянного проживания граждан (отвечает установленным санитарным и техническим правилам и нормам, иным требованиям законодательства) [4]	автономного блока), включающий в себя комплекс помещений, предназначенных для индивидуального и/или односемейного заселения жильцов, при их постоянном, длительном или кратковременном проживании [6]	числе виллы, квартиры, общежития для семей сотрудников и т. д., которые в основном используются для удовлетворения жизненных потребностей людей [2]	проживания (включая жилые дома в одном здании с другими функциональными помещениями) [2]

Для дальнейшего исследования рассмотрели понятие жилища и уточнили формулировки применительно к двум культурам (*таблица 1*). В качестве понятия жилища в Российской Федерации было взято определение из Жилищного кодекса [4]. В большом юридическом словаре раскрывается понятие «жилище» и отмечается, что конституционно-правовое понятие «жилище» шире понятия «жилое помещение», поскольку включает не только жилые дома, квартиры и их изолированные части, но и другие сооружения, традиционно используемые для проживания (чум, яранга, цыганская кибитка и т. п.) [3]. Приведем также определение из строительных норм и правил СП 55.13330.2016. СНиП 31-02-2001 (*таблица*) [6]. Для уточнения форумлировки понятия «жилище» в Китайской Народной Республики возьмем определение из Гражданского кодекса КНР и «Правил жилищного строительства» GB 50386-2005 [2]. Этот документ является национальным стандартом, составленным и одобренным Министерством строительства.

Таким образом, можно констатировать, что законодательство России и Китая, а также нормативно-правовые документы дают полное представление о жилье как объекте проживания, собственности, видах, структуре. Эти нормы являются результатом опыта тысячелетнего проживания народов, непростой истории, глубинных корней этносов.

В ходе исследования мы рассмотрели дискуссионные вопросы и альтернативные взгляды на изучаемую тему. Далекие предки чувашского народа, говорящих на тюркском R-языке, появились в Огурскую эпоху (VIII– VII вв. до н.э. – III в. н.э.). Огуры – это примерное название народа, обитавшего в эту эпоху в Центральной Азии, на соседствующих с Китаем территориях. В конце IV века нашей эры кочевые народы оказались в Юго-Восточной Европе, где их упоминают как гунны [5]. Согласно историческим данным, предки чувашей восходят к потомкам кочевых племен Северного Китая, кочевавшим к берегам реки Волги около начала нашей эры. Эти племена имели тесные связи с хуннами. Предки гуннов являются потомками королевской семьи династии Ся. Они объединились с несколькими племенами во время миграции на северо-запад и постепенно сформировали более поздних гуннов. В истории гунны часто контактировали и взаимодействовали с народом Хань, особенно во времена династии Западная Хань. Войны и брачные события между хуннами и династией Хань привели к определенной интеграции культур и родословных обеих сторон.

По китайским источникам, предками чувашей считаются булгары, а булгары произошли от кочевого народа Северного Китая [8]. Чувашские историки указывают на то, что эти два враждующих огурских племени дунху и хунну были объединены в Хуннскую державу в III в. н. э. под предводительством Маодуня. Хуннская держава тесно взаимодействовала с Китаем, ввязываясь в военные конфликты, а временами устраивая культурный обмен. Держава распалась из-за постоянных междоусобиц и климатических изменений, которые высушили плодородные земли. Племена дунху завоевали земли Северного Китая под предводительством Таньшихуая, образовав Савирское (по некоторым источникам Сабирское) государство. Позднее образовывались булгарские племенные объединения, Тюркский каганат, Аварский каганат. Важным этапом было становление Великой Булгарии, которая позже стала Волжской Булгарией. Она так же переживала нападения Золотой Орды, вследствие чего Волжская Булгария стала Казанским Ханством, которая присоединилась к Русскому царству в 1552 г. [1].

Начиная с XVIII века, российские и зарубежные историки (Артамонов М. И., Воробьев Н. И., Дмитриев В. Д., Каховский В. Ф., Шань Дэ Ци, Лу Цинь Си, Ван Тун Лин, Вэй Цзюй Сянь) провели множество исследований по этому поводу. Хотя существуют разные точки зрения, основная состоит в том, что предки чувашей были тесно связаны с булгарами. Теория булгар занимает господствующую позицию, полагая, что они связаны с кочевым народом Северного Китая. Эти исторические и культурные связи указывают на наличие определенного родства между гуннами, далекими предками чувашей, и китайцами. Хотя конкретное кровное родство или этническая принадлежность еще не установлены, исторические документы и научные исследования предоставили богатую справочную информацию.

Исходя из проведенного исследования, рассмотренного исторического пути, структуры народного жилища, мы представляем сравнительный анализ чувашского и китайского жилища (*рисунок 3*).

Для сравнения особенностей домостроения были взяты китайский традиционный дом фанза и глинобитный дом времен Волжской Булгарии (X – XIII вв.). Оба жилища представляют собой глинобитное прямоугольное сооружение с деревянной опорной конструкцией и соломенной крышей.

Анализ данных жилищ проходит в сравнении их строений и планировки, способов отопления и мебели (*рисунок 3*). Фанза и дом чувашей схожи в своей архитектуре. Для их построения использовались глинобитные материалы, состоящие из глины, соломы и песка. Дома имели прямоугольную форму, основу из деревянных столбов. Крыша была на деревянном каркасе, и имела двускатную или четырехскатную формы. Застилали соломой, либо черепицей, в зависимости от материального достатка семьи. Жилище делилось на относительно две равные части. Во входной части фанзы находилась зона кухни и печь, которая отапливала помещение. В доме чувашей это часто были сени, с отдельным помещением под чулан для хранения утвари. В обоих жилищах входная, первая часть являлась «грязной» зоной. Вторая же часть жилища отапливаемая, в ней располагается зона отдыха и сна, поэтому она «чистая» зона. По способу отоп-

ления жилища уже есть существенные различия. В чувашском доме стояла преимущественно черная печь, с открытым очагом для приготовления пищи. Печь занимала до четверти части дома, была достаточно высокой, чтобы забираться на нее. В фанза использовалась специальная система отопления кан. Она представлял собой печь, присоединенную к невысокой глиняной платформе, которая занимала до половины помещения дома. Печь, располагаемая во входной части дома, разжигалась, на ней готовили еду, а тепло по специальному дымоходу проходило сквозь глиняную платформу, согревая помещение. Дым выходил не внутрь дома, как в чувашском доме, а снаружи, через дымоход.

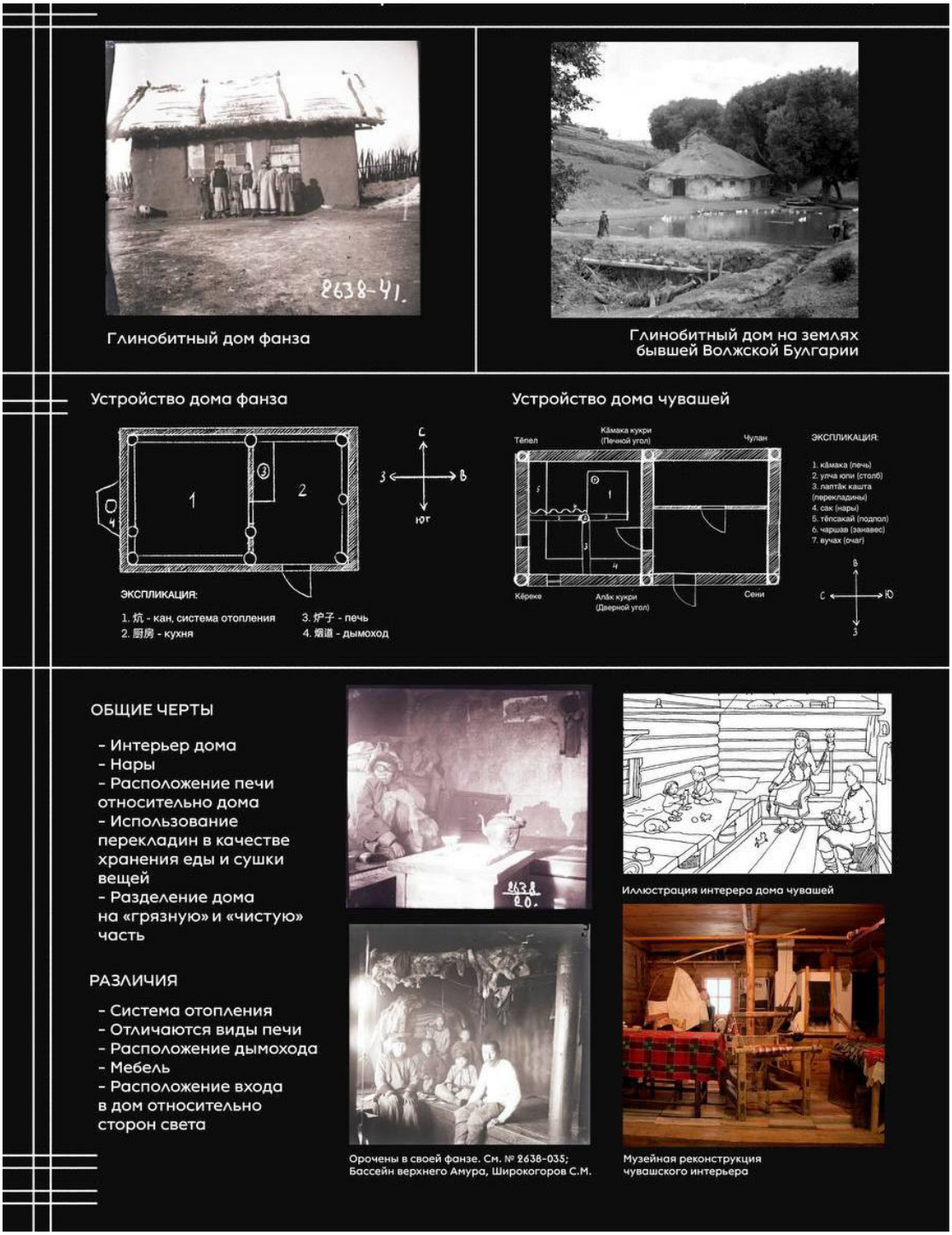


Рисунок 3 – Сравнительный анализ чувашского и китайского жилища

Мебель в чувашском и китайском жилище довольно сильно отличалась. Но были и схожие элементы. И в первом, и во втором жилище присутствуют нары – невысокие скамьи, расположенные по периметру помещения, используемые для отдыха и работы. Под ними хранили утварь и одежду, а в чувашском доме под ним еще располагался подпол. Перекладины, которые были несущей основой для крыши, часто использовались для хранения еды, сушки одежды и шкур.

Проведенное исследование подтвердило актуальность выбранной темы. Наши этносы, по мнению ученых-историков, соседствуют веками. Понимание схожести и различия в этнической культуре на примере только одного народного жилища, позволит более успешно налаживать международные и культурные отношения. Это поможет избегать конфликтов, проявлять уважение к традициям и обычаям народов, укреплять и расширять культурные связи. Кроме того, на данной основе можно проводить дальнейшие научные исследования, а дизайнерам взаимодействовать в проектировании жилых пространств.

Таким образом, цель исследования, заключавшаяся в изучении народного жилища чувашей и китайцев для выявления общих черт и отличий, достигнута.

Литература

1. Артамонов М. И. История хазар. – Л. : Государственный Эрмитаж, 1962. – 532 с. [Электронный ресурс] – URL: http://kronk.spb.ru/library/artamonov-mi-1962.htm (дата обращения 15.02.2025).

2. Багина Е. С. Сравнительный анализ действующих строительных норм и правил по проектированию жилья в Китае и России // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2014. – Т. 2. – С. 19–25.

3. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева, В. Е. Крутских. 2 изд., перераб. и доп. М., ИНФРА-М, 2002. – 703 с.

4. Жилищный кодекс РФ : Федеральный закон от 29.12.2004 № 188-ФЗ (ред. от 03.02.2025) [Электронный ресурс] – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_51057/ (дата обращения: 12.02.2025).

5. Руденко С. И. Культура хуннов и Ноинулинские курганы. – М. , Л. , 1962. – 206 с. [Электронный ресурс] – URL: http://kronk.sp (дата обращения 15.02.2025).

6. СП 55.13330.2016. Свод правил. Дома жилые одноквартирные. СНиП 31-02-2001 // Ассоциация саморегулируемая организация «Региональное Объединение Проектировщиков» [Электронный ресурс] – URL: https://sro-a.ru/upload/medialibrary/abc/SP-55.13330.2016.-Svod-pravil.-Doma-zhilye-odnokvartirnye.-SN.pdf (дата обращения 15.02.2025).

7. 单德启 Шань Дэ Ци. 中国民居 Китайские народные жилища. – Издательство : 五洲传播出版社 Коммуникационное издательство Учжоу, 2003. – 144 с. [Электронный ресурс] – URL: https://book.douban.com/subject/1145650/ (дата обращения 15.02.2025).

8. 梁思成 Лян Сын Чен. 中国建筑史 История китайской архитектуры. – Издательство : 生活·读书·新知三联书店 Жизнь·Чтение·Книжный магазин Синьчжи Саньляня, 2023. – 406 с. [Электронный ресурс] – URL: https://book.douban.com/subject/36393446/ (дата обращения 15.02.2025).

9. 楼庆西 Лу Цинь Си. 中国古建筑二十讲 20 лекций о древней китайской архитектуре. Издательство：生活·读书·新知三联书店 Жизнь·Чтение·Книжный магазин Синьчжи Саньляня, 2001. – 342 с. [Электронный ресурс] – URL: https://book.douban.com/subject/1051370/ (дата обращения 15.02.2025).

Kuzina Elena Alekseevna,

Candidat of Pedagogics, Associate Professor
of the Department of Fine Arts and Design,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
kuzina_elena_a.a@mail.ru

Gorbunova Anastasia Sergeevna,

Master's student of the Faculty of Art
and Music Education,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
17mintleorose17@mail.ru

Feng XinLi,

Master's student of the Faculty of Art
and Music Education,
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University, Cheboksary, Russia,
fxinli@gmail.com

COMPARISON OF ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF CHUVASH AND CHINESE DWELLINGS

Abstract. The article is devoted to the study of Chuvash and Chinese folk dwelling to identify common features and differences. The article considers the history of Chuvash and Chinese dwelling, defines the essential characteristics of folk buildings, carries out a comparative analysis of Chuvash and Chinese authors' formulations of folk dwelling, highlights discussion issues and alternative views on the arrangement of Chuvash and Chinese folk dwelling. The article also analyses and creatively rethinks the information received and substantiates its own concept and argues the results of the research.

Keywords: dwelling, folk dwelling, Chuvash dwelling, Chinese dwelling.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Варламова М. Е. Склонность к интернет-зависимости студентов колледжа 3

Рубцова Е. Д. Молодежные субкультуры: от конфликта к диалогу 9

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бакшаева Е. В., Трифонова А. Е. Невидимая математика в музыке 15

Горбунова Т. В. Формирование диагностической компетентности у будущих педагогов 22

Романова Т. В. Организация внеклассных мероприятий с учащимися младших классов в рамках профилактики распространения радикальной и иной деструктивной идеологии..... 29

Федорова И. А., Тенюкова Г. Г., Алексеев Р. О. Формирование цифровой культуры обучающихся педагогического университета в процессе изучения дисциплины «Технологии цифрового образования»..... 36

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ганин М. В. «На кладбище» К. К. Случевского и «Бобок» Ф. М. Достоевского: мениппейные мотивы и проблема претекста 42

Мозжегорова Е. Н. Особенности перевода названий художественных произведений с русского языка на английский 50

Семенова Е. С., Кириллова К. А. Мнемотехника как способ активизации лексики на уроках английского языка на среднем этапе в школе..... 58

Сидорова Л. А. Детский фольклор как отражение языковой картины мира в русской лингвокультуре 68

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ефимов Л. А. Стихи, опаленные войной… 76

Кузина Е. А., Горбунова А. С., Фэн Синьли Сопоставление сущностных характеристик жилищ чувашей и китайцев 85

CONTENT

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Varlamova M. E. College students' propensity for internet addiction 8

Rubcova E. D. Youth subcultures: from conflict to dialogue 14

PEDAGOGICAL SCIENCES

Bakshaeva E. V., Trifonova A. E. Invisible mathematics in music 21

Gorbunova T. V. Formation of future teacher's diagnostic competence 27

Romanova T. V. Organization of extracurricular activities with elementary school students as part of the prevention of the spread of radical and other destructive ideology 35

Fedorova I. A., Tenyukova G. G., Alekseev R. O. Formation of digital culture of students of the pedagogical university in the process of studying the discipline «Technologies of digital education»..... 41

PHILOLOGICAL SCIENCES

Ganin M. V. K. K. Sluchevsky's poem “At the cemetery” and F. M. Dostoevsky's short story “Bobok”: menippean motifs and the problem of pretext 49

Mozzhegorova E. N. Peculiarities of translating titles of literary works from russian into english 57

Semenova E. S., Kirillova K. A. Mnemonics as a way to activate vocabulary in english lessons at the middle stage of school 67

Sidorova L. A. Children's folklore as a reflection of the language picture of the world in russian linguoculture 74

HISTORICAL SCIENCES

Efimov L. A. Poems scorched by war… 84

Kuzina E. A., Gorbunova A. S., Feng X. Comparison of essential characteristics of Chuvash and Chinese dwellings 92

ЯКОВЛЕВСКИЙ ВЕСТНИК. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный научный журнал

2025. № 2(4)

Редактор Е. А. Епифанова

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 27.06.2025
Выход в свет 30.06.2025

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38