



NORWEGIAN JOURNAL OF DEVELOPMENT OF THE INTERNATIONAL SCIENCE

№53/2021

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.3

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 24 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
- Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
- Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
- Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
- Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
- Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
- Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
- Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
- Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
- Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
- Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
- Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
- Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
- Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
- Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
- Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
- Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
- Chan Jiang (Peking University, China) and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>

CONTENT

AGRICULTURAL SCIENCES

Neiko I., Matusiak M., Kwasniewski O.

THE INFLUENCE OF FOREST PLANTATIONS ON THE
ECOLOGICAL STABILITY OF WATER BASINS AND THE
QUALITY OF NATURAL WATERS WITHIN THE
VINNITSA REGION3

BIOLOGICAL SCIENCES

Abdullayeva N., Abdullayeva N.,

Huseynova N.

THE INFLUENCE OF SOME STRESS FACTORS ON
BACTERIOCINS PRODUCED BY STRAIN OF
ENTEROCOCCUS FAECALIS T2311

EARTH SCIENCES

Khimich M.

OBJECT-SUBJECT SPHERE OF RECREATIONAL AND
LANDSCAPE RESEARCHES.....15

JURISPRUDENCE

Gutnik M., Kravtsov D.

TOPICAL ISSUES OF THE EXECUTION OF CRIMINAL
SENTENCES IN RELATION TO MINORS CONVICTED
WITHOUT IMPRISONMENT17

Andropov D., Gutnik M., Kochanzhi I.

CURRENT ISSUES OF LEGISLATIVE REGULATION OF
SURROGATE MOTHERHOOD AND RECOGNITION OF
PARENTS' RIGHT TO A CHILD.....22

Radyshevskaya V.

CURRENT PERFORMANCE TERMS OBLIGATIONS AND
THEIR TERMINATION IN RUSSIAN CIVIL LAW25

Sviridova T.

MODERN FEATURES OF DEFINITION OF LABOR AND
INSURANCE EXPERIENCE IN RUSSIA27

Yunkov A., Bytyy E.

CURRENT CIRCUMSTANCES OF CRIME MILITARY
SERVICES IN RUSSIA.....28

PEDAGOGICAL SCIENCES

Kabdualiyeva S., Zubakova S.

THE NEED TO ACCOMPANY THE FAMILY OF A CHILD
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....31

Kozubovska I., Kozubovsky M.

ROLE OF NON FORMAL EDUCATION IN SOCIAL
ADAPTATION OF CHILDREN AND YOUTH35

Kohan L.

ACCENTS OF FORMATION OF COMPETITIVE
PERSONALITY BY HOLDING INTERNAL FORUMS IN THE
PROCESS OF STUDYING HUMANITIES39

Laptinova Y.

CONSTRUCTIVIST DELIVERY MODE FOR ACADEMIC
ENGLISH STUDENTS.....42

Uvarov V.

THE IMPORTANCE OF APPLYING TEAM BUILDING
TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN
A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY46

PHILOLOGICAL SCIENCES

Merezhinskaya A., Vasilevich E.

FEATURES OF TRANSITIONAL ARTISTIC THINKING IN
THE BOOK-"ROMANCE" M. STEPANOVA "MEMORY
OF MEMORY" (SYMBOLIC CODE AND STRATEGIES)..49

Biragova F., Zaseeva G.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF A FOLK TALE54

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Slobodianiuk O.

THE QUESTION OF DIALOGICALITY IN THE STRUCTURE
OF SOCIAL INTELLIGENCE OF THE FUTURE
SPECIALIST.....60

AGRICULTURAL SCIENCES

УДК: 630*2:504.4 (477.44)

THE INFLUENCE OF FOREST PLANTATIONS ON THE ECOLOGICAL STABILITY OF WATER BASINS AND THE QUALITY OF NATURAL WATERS WITHIN THE VINNITSA REGION

Neiko I.

Doctor of agricultural sciences, associate professor of the Department of Forestry, Landscape Gardening, Horticulture and Viticulture of Vinnytsia National Agrarian University

Matusiak M.

PhD of Agricultural Sciences, associate professor of the Department of Forestry, Landscape Gardening, Horticulture and Viticulture of Vinnytsia National Agrarian University

Kwasniewski O.

student of Vinnytsia National Agrarian University, specialty «Forestry»

ВПЛИВ ЛІСОВИХ НАСАДЖЕНЬ НА ЕКОЛОГІЧНУ СТАБІЛЬНІСТЬ ВОДОЗБІРНИХ БАСЕЙНІВ ТА ЯКІСТЬ ПРИРОДНИХ ВОД У МЕЖАХ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Нейко І.С.

доктор сільськогосподарських наук, доцент кафедри лісового, садово-паркового господарства, садівництва та виноградарства Вінницького національного аграрного університету»

Матусяк М.В.

кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри лісового, садово-паркового господарства, садівництва та виноградарства Вінницького національного аграрного університету

Квасневський О.А.

студент Вінницького національного аграрного університету, спеціальність «Лісове господарство»

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-3-10](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-3-10)

Abstract

Studies of the influence of forest cover on the chemical composition, presence of compounds and surface water quality of small basins of the Southern Bug have revealed a weak correlation between the influence of forest area on water pH. With increasing forest cover, the level of surface water acidity decreases. The connection of the forest cover of the territory with other indicators of the chemical composition of surface waters: the content of Ca, Mg, Cl was not detected. With a decrease in forest cover from 13 % to 4 %, the content of K, Na increases from 21 mg / dm³ to 28 mg / dm³. With an increase in forest cover from 5 % to 12 %, there is an increase in iron content in waters from 0,02 mg / dm³ to 0,12 mg / dm³.

Анотація

Згідно проведених досліджень впливу лісистості на хімічний склад, наявність сполук та якості поверхневих вод басейнів малих рік Південного Бугу виявлено слабку кореляційну залежність впливу лісистості територій на pH води. При зростанні лісистості басейнів знижується рівень кислотності поверхневих вод. Зв'язку лісистості території з іншими показниками хімічного складу поверхневих вод: вмісту Ca, Mg, Cl не виявлено. При зниженні лісистості від 13 % до 4 % вміст K, Na зростає від 21 мг/дм³ до 28 мг/дм³. При зростанні лісистості від 5 % до 12 % відмічається зростання вмісту заліза у водах від 0,02 мг/дм³ до 0,12 мг/дм³. Це пов'язано із затриманням лісовими насадженнями поверхневого стоку та переведення їх у внутрішньогрунтовий стік.

Keywords: forest plantations, erosion, land erosion, water balance, water quality.

Ключові слова: лісові насадження, ерозія, еродованість земель, водний баланс, якість води.

Постановка проблеми. З наявних водних ресурсів для використання доступна лише третя частина. Це пов'язано з нерівномірним розподілом стоку в просторі й часі. Тільки комплексні водоохоронні заходи, що забезпечують припинення забруднення вод комунально-побутовим, сільськогосподарським та іншим стоком, більш раціональне використання малостічних та безстічних промислових та сільськогосподарських об'єктів з повторним використанням стічних вод, регулювання водного режиму річок можуть дати необхідний ефект по запобіганню кількісному та якісному виснаженню водних ресурсів [3].

Найважливішою складовою частиною комплексних заходів по захисту водних ресурсів від виснаження та забруднення є водоохоронна лісомеліорація, тобто використання лісонасаджень, їх водорегулюючих та водоохоронних властивостей для збільшення кількості води у річках та джерелах улітку, а також для поліпшення якості води [5].

Метою нашої роботи було дослідити вплив лісових (у тому числі берегозахисних) насаджень на процеси антропогенного порушення ландшафтів та розвиток водної ерозії, очищення поверхневих вод від забруднюючих речовин.

Матеріали і методи досліджень. Під час проведення досліджень застосовувався картографічний метод. Картографічний метод дозволяє за допомогою спеціальних символів та методів зображення відобразити у доступній для сприйняття формі будь-які явища, процеси та події. Отже, на карті Вінницької області, відзначались досліджувані басейни малих річок, а також створи, на яких безпосередньо відбирались проби води та встановлювались певні показники забрудненості. Антропогенні впливи на території та їх зміни систематизували за такими 5 ознаками: спектр впливів, характерний певному функціональному використанню геосистеми; оцінка змін геосистем з антропоцентричної точки зору; тривалість дії антропогенного фактора; силою цього впливу; характер реакції геосистем при їх антропізації. За тривалістю дії антропогенного фактора вони поділяються на: довготривалі; багаторічні; короточасні впливи. За періодичністю та частотою дії: постійні неперіодичні;

епізодичні; періодичні [3]. Оцінку антропогенної трансформації ландшафтів України проводили за П. Г. Шищенком (1988) в балах: лісогосподарські впливи 1,05 – 1,1; косіння та випас – 1,15; впливи садово-плантаційного господарства – 1,2; орного землеробства – 1,25; сільської забудови – 1,3; міської – 1,35; гідробудівництва – 1,4; промисловості – 1,5 [2].

Результати досліджень. Доступність і якість води в багатьох регіонах світу перебуває в різному ступені під загрозою, по-перше, у зв'язку зі зловживаннями і неправильним використанням і, по-друге, у зв'язку з забрудненням навколишнього середовища. Досліджено, що ліси впливають на обидва фактори. Крім того, кліматичні зміни призводять до зміни ролі лісів у регулюванні водостоку і використанні водних ресурсів [6].

Дані щодо площі досліджуваних басейнів, районів та частки ріллі і еродованих земель Вінниччини наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Частка ріллі, еколого-стабілізуючих угідь та еродованих земель у структурі адміністративних районів Вінницької області басейнів малих рік Південного Бугу

Басейн річки	Площа басейну, км ²	Район		Частка ріллі, %	Частка ЕСУ, %	Частка еродованих земель, %
		назва	Площа району, км ²			
1	2	3	4	5	6	7
Згар	1794	Літинський	800	60	40	15,7
		Жмеринський	46	65	35	38
		Барський	286	69	31	38,2
		Жмеринський	400,5	65	35	38
Рів	686,5	Липовецький	503	84	16	6
		Іллінецький	959	70	30	8,5
Соб	2505	Погребищенський	42	71	29	42,7
		Немирівський	123	71	29	17,5
		Оратівський	71	77	23	21,8
		Гайсинський	807	71	29	10,0
		Бершадський	437	79	21	16,3
		Тростянецький	398	70	30	26,1
Дохна	1230	Крижопільський	290	76	23	35,7
		Томашпільський	21	78	22	37,7
		Піщанський	26	67	33	41,8
		Чечельницький	58	59	41	48,8
		Чечельницький	649	59	41	48,8
		Піщанський	63	67	33	41,8
		Бершадський	12	79	21	16,3
		Могилів-Подільський	148	74	26	26,9
Савранка	724	Мурованокуриловецький	114	70	30	32
		Барський	469	69	31	38,2
		Ямпільський	503	78	22	32,9
		Томашпільський	474	78	22	37,7
Лядова	731	Ямпільський	158	78	22	32,9
		Могилів-Подільський	204	74	26	26,9
		Чернівецький	488	81	19	30
Русав	977	Шаргородський	1023	74	26	42,6
Мурафа	2649	Барський	195	69	31	38,2
		Жмеринський	557	65	35	38
		Тиврівський	24	74	26	25

Дані таблиці 1 вказують на те, що деякі басейни досліджуваних рік розташовані на території декількох районів Вінницької області. Басейн річки Мурафа простягається по території аж 7 районів. Найбільшу частку із загальної площі цього басейну складає Шаргородський район – 1023 км², найменшу – Тиврівський, лише 24 км². Басейн річки Гнилоп'ять розташований в межах лише одного району – Козятинського, який займає 457 км² досліджуваного водозабору. Аналізуючи дані про частку ріллі та частку ЕСУ окремо по районах, можна сказати,

що мінімальна частка ріллі спостерігається в Літинському районі басейну річки Згар – 60 %, а максимальне значення складає 84 % – у Липовецькому районі. Мінімальне частка ЕСУ становить 16 % – Липовецький район басейну річки Соб. Максимальний показник ЕСУ виявлений в Чечельницькому районі басейну річки Дохна – 41 %. Дані щодо лісистості по кожному з басейнів, частки ріллі та еродованості земель, коефіцієнти порушеності та екологічний стан басейнів поданий в таблиці 2.

Таблиця 2

Зведені дані лісистості, частки ріллі, екологічно стабільних угідь, еродованості земель та коефіцієнтів антропогенного порушення басейнів малих рік Південного Бугу

Басейн річки	Заг. площа, км ²	S лісів, км ²	Лісистість, %	Площа басейну, км ²	Частка ріллі, %	Частка ЕСУ, %	Еродовані землі, %	Коефіцієнт антропоген. порушення	Екостан басейну
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Згар	846	135	15,9	846	60,3	39,7	16,9	1,5	III
Рів	686,5	73,5	10,7	686,5	66,7	33,3	38,0	2,0	III
Соб	2505	225	8,9	2505	73,4	26,6	9,9	2,7	IV
Лядова	731	111	15,2	731	70,0	30,0	34,9	2,3	III
Русава	977	78	7,9	977	78,0	22,0	35,2	3,5	IV
Мурафа	2649	297	11,2	2649	73,3	26,7	37,0	2,7	IV
Гнилоп'ять	457	21	4,6	457	81,0	19,0	14,5	4,3	IV
Рось	1794	154	8,6	1794	73,0	27,0	35,6	2,7	IV
Марківка	884	39	4,4	884	76,9	23,1	35,4	3,3	IV
Коефіцієнт кореляції	-	-	-	-	-	-	-	-0,8808	-

Табличні дані вказують на те, що найбільшу площу мають басейн річки Мурафа та річки Соб і складає 2649 км² та 2505 км² відповідно. Найменша площа з усіх досліджуваних басейнів малих річок становить 457 км² – річки Гнилоп'ять. Максимальна лісистість відзначається в басейні річки Згар – 15,9 %, а мінімальна в басейні річки Марківка – 4,4 %. Але як видно із табличних даних, не завжди прослідковується залежність між площею річкового басейну та площею лісів. Наприклад, басейн річки Лядова займає площу 731 км², а лісистість відповідно до цієї площі становить 15,2 %, що перевищує середній показник. Натомість, не зважаючи на те, що площа басейну річки Рось значно більша ніж

площа басейну річки Лядова, відсоток лісистості тут значно менший, і складає лише 8,6 %. Також слід зауважити те, що мінімальна частка ріллі становить 70 % басейну річки Лядова. Максимальне значення ріллі спостерігається в басейні річки Гнилоп'ять – 81 %. Найменша значення ЕСУ складає 19 % басейну річки Гнилоп'ять. Екологічний стан басейнів майже у всіх досліджуваних басейнів є катастрофічним, і лише в деяких кризовим. Також спостерігається високий кореляційний зв'язок - 0,8808. Це свідчить про те, що зі зменшенням лісистості збільшується коефіцієнт антропогенного порушення.

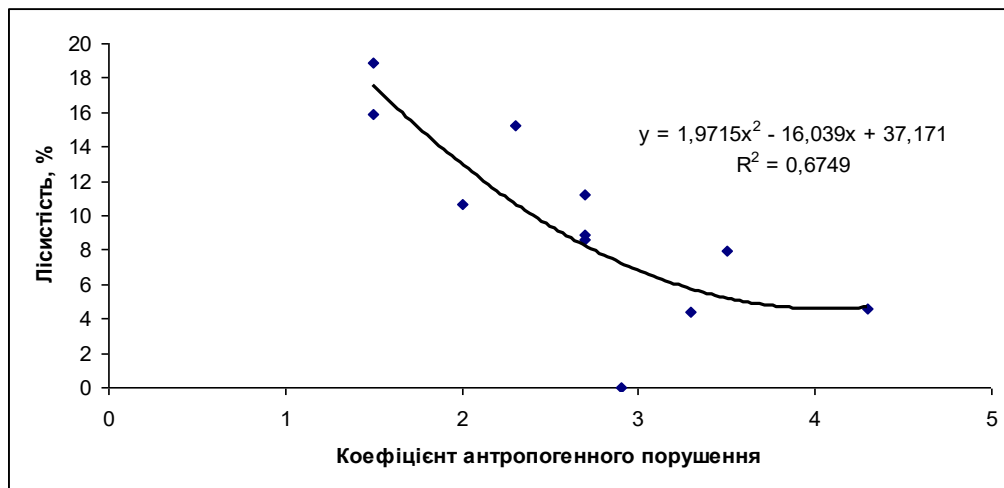


Рисунок 1. Зміна коефіцієнту антропогенного порушення від лісистості басейнів малих рік Південного Бугу

Ліс чинить позитивний вплив на чистоту стокової води, що поступає у водоймища з водозбірних площ. Лісові насадження зменшують лужність, жорсткість, покращують органолептичні властивості води (прозорість, колір, запах і т. д.). Щоб виростити багатий урожай, людина використовує все більше мінеральних добрив. Для боротьби з шкідниками і бур'янами застосовуються різні хімі-

чні речовини. Їх значна частина поглинається рослинами, але більша частка з талими водами навесні, а також під час зливових дощів потрапляє у водні басени малих і великих рік, що в свою чергу призводить до зниження якості води і не придатності її для використання [4].

Хімічні елементи які знаходяться у поверхневих водах досліджуваних басейнів представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Хімічні елементи у поверхневих водах досліджуваних басейнів

№ п/п	№ створу	Басейн річки	Показники хімічного складу мг/дм ³			
			pH	Ca	Mg	Cl
1	2	3	4	5	6	7
2	11	Згар	7,99	90,18	31,59	36,45
3	54	Згар	7,86	86,14	31,49	29,86
середнє			7,9	87,5	31,15	35,1
4	12	Рів	8,03	76,15	25,52	28,36
5	13	Рів	8,08	76,15	26,12	28,36
6	42	Рів	8,15	72,6	17,9	34,1
середнє			8,05	73,05	23,14	29,7
7	14	Соб	7,8	74,15	30,38	28,36
8	50	Соб	8,01	64,4	14,46	15,2
9	57	Соб	7,92	92,4	32,8	32,4
середнє			7,9	71,2	25,8	26,6
10	23	Лядова	8,4	72,4	23,08	52,8
11	24	Лядова	8,03	74,4	37,66	29,1
середнє			8,13	76,7	31,3	38,7
12	25	Русава	7,75	79,84	39,12	42,8
13	26	Русава	8,01	74	48,6	40,2
середнє			7,88	76,9	43,7	41,5
14	27	Мурафа	8,01	52,4	21,87	32,6
15	61	Мурафа	8,03	72,46	44,32	35,58
середнє			8	74,6	31,9	35,05
16	29	Гнилоп'ять	8,01	89,34	42,53	37,54
17	30	Гнилоп'ять	8,02	82	38,4	42,6
середнє			8	85,67	40,5	40,07
18	31	Рось	7,84	63,47	25,4	28,71
19	32	Рось	7,94	52,15	19,56	21,98
середнє			7,93	70,4	23,9	29,45
Всього середнє			8,04	73,8	24,3	36,2

Як видно із таблиці, величина рН у водах досліджуваних басейнів змінювалася у неширокому інтервалі значень – від 7,75 у басейні Русава до 8,15 у басейні річки Рів. Мінімальне значення рН спостерігаємо на створі під номером 25, а максимальне на створі під номером 42.

В середньому по усіх басейнах максимальна кількість Са виявлено в басейні річки Соб, а найменша – в басейні річки Рось. Якщо аналізувати цей показник окремо по створах, то найменша кількість Са – 52,15 мг/дм³ виявлена на створі номер 32 басейну річки Рось, а максимальне значення – 92,4

мг/дм³ зафіксовано на створі під номером 57 – басейну річки Соб.

Мінімальне значення Mg – 14,46 було виявлено на створі під номером 50 басейну річки Соб, а найбільше – 48,6 на створі під номером 26 басейну річки Русава.

В середньому по всіх створах мінімальна кількість Сl була виявлена в басейні річки Соб і становить 15,2. Максимальний показник складає 42,8 в басейні річки Русава. Показники щодо наявності сполук калію, натрію, азоту, заліза наведені у таблиці 4.

Таблиця 4

Вміст важких металів та сполук азоту в поверхневих водах досліджуваних басейнів

№ п/п	№ створу	Басейн річки	Наявність забруднених сполук, мг/дм ³				
			КNa	Fe	NH ₄	NO ₂	NO ₃
1	2	3	4	5	6	7	8
2	11	Згар	21,04	0,1	0,94	0,072	1,72
3	54	Згар	25,44	0,09	0,86	0,056	1,49
середнє			23,4	0,12	0,88	0,066	1,77
4	12	Рів	16,05	0,05	0,82	0,053	1,86
5	13	Рів	18,1	0,09	0,98	0,09	2,14
6	42	Рів	51,6	0,03	1,3	0,71	8,3
середнє			24,88	0,06	0,87	0,198	5,03
7	14	Соб	26,08	0,08	0,58	0,1	2,05
8	50	Соб	19,2	0,1	0,76	0,09	2,05
9	57	Соб	26,08	0,08	0,58	0,1	2,05
середнє			28,08	0,08	0,61	0,104	3,36
10	23	Лядова	29,86	0,11	0,75	0,02	0,44
11	24	Лядова	12,8	0,11	1,17	0,091	1,32
12	60	Лядова	28,16	0,09	0,83	0,078	1,66
середнє			23,6	0,103	0,92	0,063	1,14
13	25	Русава	22,16	0,11	0,98	0,079	1,27
14	26	Русава	24,8	0,08	0,92	0,084	1,26
середнє			23,48	0,095	0,95	0,082	1,26
15	27	Мурафа	19,2	0,04	0,51	0,059	2,01
16	61	Мурафа	22,04	0,07	0,84	0,046	1,84
середнє			20,55	0,067	0,77	0,059	1,82
17	29	Гнилоп'ять	27,52	0,09	0,56	0,049	1,39
18	30	Гнилоп'ять	26,9	0,11	0,81	0,067	1,42
середнє			27,21	0,1	0,68	0,058	1,405
19	31	Рось	22,61	0,11	0,37	0,091	1,39
20	32	Рось	25,03	0,13	0,44	0,103	1,68
середнє			23,78	0,112	0,56	0,08	1,75
21	63	Марківка	20,86	0,02	0,16	0,058	1,52
середнє			20,86	0,02	0,16	0,058	1,52
Всього в середньому			23,9	0,902	0,76	0,082	2,05

Із наведених табличних даних можна зробити висновок, що в середньому максимальна кількість КNa виявлено в басейні річки Рів, а найменша – в басейні річки Лядова. Якщо аналізувати цей показник окремо по створах, то найменша кількість КNa – 12,8 виявлене на створі номер 24 басейну річки Лядова, а максимальне значення – 43,7 зафіксовано на створі під номером 51,6 – басейну річки Рів.

Концентрації розчиненого у воді заліза у основній масі річкових басейнів в середньому складає 0,902 мг/дм³. Максимальне значення Fe – 0,13 було виявлено на створі під номером 32 басейну річки Рось, а найменше – 0,02 на створі під номером 63

басейну річки Марківка. В середньому по всіх створах максимум спостерігається в басейні річки Згар і становить – 0,12, а найменше в басейні річки Рів – 0,06.

В середньому максимальна кількість NH₄ – 0,95 була виявлена в басейні річки Русава, а мінімальна – 0,16 в басейні річки Марківка. Аналізуючи наявність сполук NO₂ у воді окремо по створах, то максимум спостерігаємо у басейні річки Рів на створі під номером 42, цей показник становить 0,71. Мінімальне значення 0,02 зафіксоване на створі номер 23 басейна річки Лядова.

В середньому по всіх створах максимальна кількість NO_3 була виявлена в басейні річки Рів і становить 5,03. Мінімальний показник складає 1,14 в басейні річки Лядова. Максимальне значення NO_3 спостерігається в басейні річки Рів на створі під номером 42 і становить 8,3. Мінімальне значення

цього показника зафіксовано на створі номер 23 в басейні річки Лядова – 0,44.

Дані щодо колірності, розорості та наявності завислих речовин наведені у таблиці 5.

Таблиця 5

Характеристика наявності завислих речовин у водах досліджуваних басейнів малих рік

№ п/п	№ створу	Басейн річки	Показники		
			колір	прозорість, м	завислі речовини
1	2	3	4	5	6
2	11	Згар	35	17,4	21
3	54	Згар	30	16	20
середнє			31,6	17,5	17,6
4	12	Рів	25	19	14,8
5	13	Рів	25	17	14,2
6	42	Рів	22,7	23	11
середнє			22,54	18,8	14,52
7	14	Соб	25	21	18
8	50	Соб	25	17	24,2
9	57	Соб	25	22	18,6
середнє			27,6	19,2	16,1
10	23	Лядова	25	23,2	8,4
11	24	Лядова	25	20	11,2
середнє			25	20,7	13,4
12	25	Русава	25	31	9,9
13	26	Русава	25	20	11,2
середнє			25	25,5	10,55
14	27	Мурафа	20	19	17,2
15	61	Мурафа	25	21	18,6
середнє			25	19	18,15
16	29	Гнилоп'ять	25	22	13,4
17	30	Гнилоп'ять	25	19	20,8
середнє			25	20,5	17,1
18	31	Рось	25	13	23,6
19	32	Рось	25	13	24,4
середнє			27,5	15,75	22,6
20	63	Марківка	15	24	7,6
середнє			15	24	7,6

З даної таблиці видно, що мінімум завислих речовин у воді виявлено у басейні річки Марківка на створі під номером 63, і становить даний показник $7,6 \text{ мг/дм}^3$. Максимальне значення $24,2 \text{ мг/дм}^3$ спостерігаємо в басейні річки Соб на створі під номером 50. Аналізуючи прозорість по кожному з створів

рів досліджуваних басейнів можна сказати, що найбільш прозорою є вода у басейні річки Русава, де всередньому прозорість складає 25,5 м. Найменшу прозорість має басейн річки Рось – 15,75 м.

Зведені дані щодо лісистості басейнів малих рік Південного Бугу, наявності та хімічних сполук калію, азоту та заліза наведені у таблиці 6.

Таблиця 6

Зведені дані лісистості та сполук K, Na, NH₄, NO₂, NO₃ у поверхневих водах басейнів малих рік Південного Бугу

№ п/п	Басейн річки	Загальна площа, км ²	Площа лісів, км ²	Лісистість, %	Наявність сполук, мг/дм ³				
					K, Na	Fe	NH ₄	NO ₂	NO ₃
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Згар	846	135	15,9	23,4	0,12	0,88	0,066	1,77
2	Рів	686	73,5	10,7	24,88	0,06	0,87	0,198	5,03
3	Соб	2505	225	8,9	28,08	0,08	0,61	0,104	3,36
4	Дохна	1230	206	16,7	26,43	0,07	0,98	0,087	1,72
5	Савранка	724	137	18,9	20,43	0,075	0,97	0,047	1,82
6	Лядова	731	111	15,2	23,6	0,103	0,92	0,063	1,14
7	Русава	977	78	7,9	23,48	0,095	0,95	0,082	1,26
8	Мурафа	2649	297	11,2	20,55	0,067	0,77	0,059	1,82
9	Гнилоп'ять	457	21	4,6	27,21	0,1	0,68	0,058	1,405
10	Рось	1794	154	8,6	23,78	0,112	0,56	0,08	1,75
11	Марківка	884	39	4,4	20,86	0,02	0,16	0,058	1,52
Коефіцієнт кореляції		-	-	-	-0,366	0,324	0,697	-0,107	0,004

* коефіцієнт кореляції розраховано відповідно до впливу лісистості на даний показник

За наведеними у таблиці даними, а також розрахованими коефіцієнтами кореляції помірний зв'язок впливу лісистості на вміст хімічних сполук виявлено для: K, Na – помірний зв'язок ($r = -0,366$), Fe ($r = 0,324$) – помірний зв'язок, NH₄ ($r = 0,697$) – значний зв'язок. Вплив лісистості на вміст KNa у поверхневих водах описується рівнянням:

$y = -0,073x^2 + 2,513x - 8,2887$,
де: x – вміст K, Na у поверхневих водах басейну, %.

На рисунку 2 наведено графік залежності вмісту K, Na у поверхневих водах у залежності від лісистості басейнів рік.

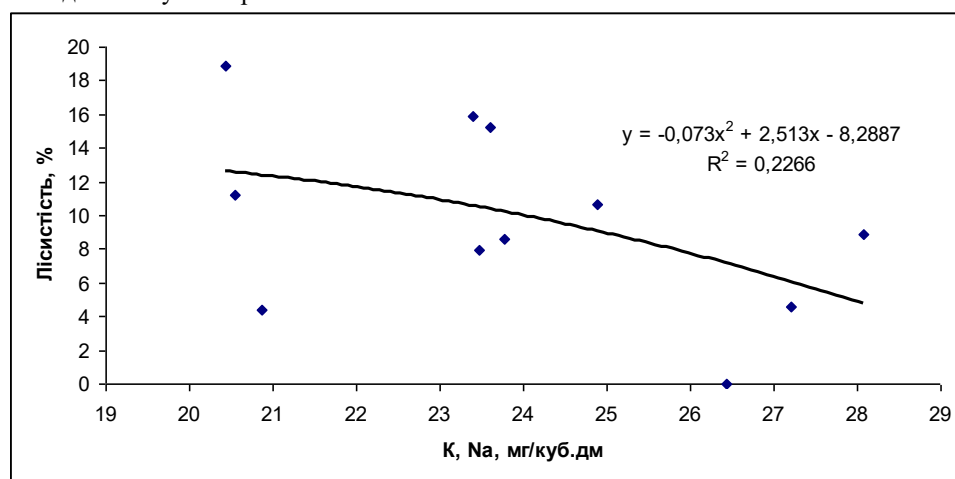


Рисунок 2. Графік залежності вмісту K, Na у поверхневих водах у залежності від лісистості басейнів рік

За даними графіка, при зниженні лісистості від 13 % до 4 % вміст K, Na зростає від 21 мг/дм³ до 28 мг/дм³.

На рисунку 3 наведено залежність вмісту заліза у поверхневих водах у залежності від лісистості території басейнів.

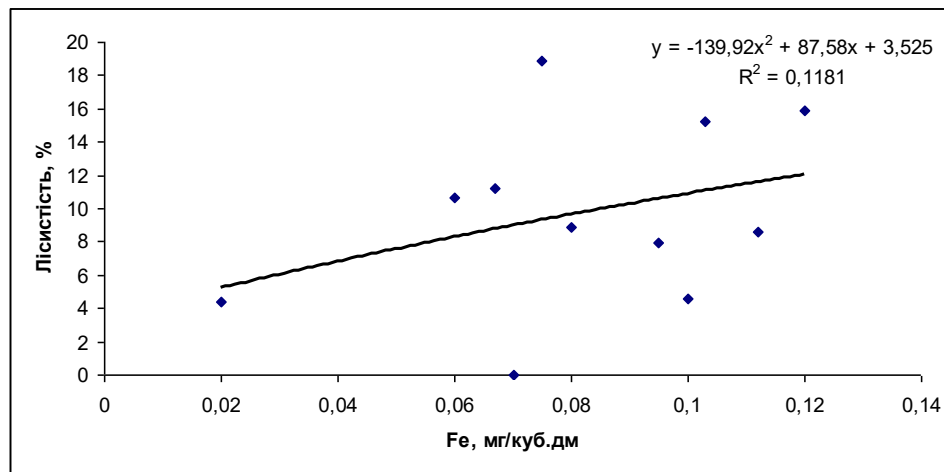


Рисунок 3. Зміна вмісту заліза у поверхневих водах у залежності від лісистості території басейнів

За даними графіка відмічається зростання вмісту заліза у поверхневих водах при зростанні лісистості території. Зокрема, при зростанні лісистості від 5 % до 12 % вміст заліза у воді зростає від 0,02 мг/дм³ до 0,12 мг/дм³. Це може бути пов'язано із зростанням обсягу внутрішньогрунтового стоку завдяки переведенню поверхневого стоку лісовими насадженнями.

Висновки. 1. За проведеними дослідженнями впливу лісистості на хімічний склад, наявність сполук та якість поверхневих вод басейнів малих рік Південного Бугу виявлено слабку кореляційну залежність впливу лісистості територій на кислотність води (коефіцієнт кореляції близький до 0,30). При зростанні лісистості басейнів від 8 % до 12 % рН зростає від 6 до 8 що вказує на зниження рівня кислотності поверхневих вод. Зв'язку лісистості території з іншими показниками хімічного складу поверхневих вод: вмісту Са, Mg, Cl не виявлено.

2. У результаті проведених досліджень, а також розрахованих коефіцієнтів кореляції помірний зв'язок впливу лісистості на вміст хімічних сполук виявлено для: К, Na – помірний зв'язок ($r = -0,366$), Fe ($r = 0,324$) – помірний зв'язок, NH₄ ($r =$

0,697) – значний зв'язок. Це пов'язано із затриманням лісовими насадженнями поверхневого стоку та переведення їх у внутрішньогрунтовий стік. Внаслідок цього відбувається насичення водного розчину сполуками заліза, які містяться у підстилюючих породах

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Білявський Г.О. та ін. Основи екології: Підручник. К.: Либідь, 2004. 408 с.
2. Бойчук Ю.Д., Солошенко Е.М., Бугай О.В. Екологія і охорона навколишнього середовища: Навч. посібник. Суми, 2002. 284 с.
3. Бондар А. О. Формування лісових насаджень у дібровах поділля. К.: Урожай, 2006. 336 с.
4. Карюхина Т. А., Контроль качества воды. М.: Стройиздат, 2007. 278 с.
5. Примака І. Д. Ерозія і дефляція ґрунтів та заходи боротьби з ними: Навчальний посібник: Біла Церква, ДАУ, 2001. 392 с.
6. Юхновський В. Ю. Лісоагратні ландшафти рівнинної України: оптимізація, нормативи, екологічні аспекти. К.: Інститут аграрної економіки, 2003. 273 с.

BIOLOGICAL SCIENCES

УДК: 376.488

THE INFLUENCE OF SOME STRESS FACTORS ON BACTERIOCINS PRODUCED BY STRAIN OF *ENTEROCOCCUS FAECALIS* T23

Abdullayeva N.*Ph.D., Associate Professor, Department of Biophysics and Biochemistry, Baku State University, (Baku, Azerbaijan)***Abdullayeva N.***Ph.D., Associate Professor, Department of Biophysics and Biochemistry, Baku State University, (Baku, Azerbaijan)***Huseynova N.***Ph.D., Senior Lecturer, Department of Biophysics and Biochemistry, Baku State University, (Baku, Azerbaijan)*

ВЛИЯНИЕ НЕКОТОРЫХ СТРЕССОВЫХ ФАКТОРОВ НА БАКТЕРИОЦИНЫ ШТАММА *ENTEROCOCCUS FAECALIS* T23

Абдуллаева Н.Ф.*д.ф.б.н., доцент, кафедра биофизики и биохимии, Бакинский государственный университет, (Баку, Азербайджан)***Абдуллаева Н.А.***к.б.н., доцент, кафедра биофизики и биохимии, Бакинский государственный университет, (Баку, Азербайджан)***Гусейнова Н.Ф.***д.ф.б.н., педагог, кафедра биофизики и биохимии, Бакинский государственный университет, (Баку, Азербайджан)*DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-11-14](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-11-14)

Abstract

The influence of some stress factors such as temperature, pH, enzymes, salt stress on the dynamics of synthesis and secretion of bacteriocins strains *Enterococcus faecalis* T23. Optimization of bacteriocin production conditions and increases its activity it has important economic value for reducing the cost of its receipt.

Аннотация

Исследовано влияние некоторых стрессовых факторов, таких как температура, pH среда, ферменты, солевой стресс на динамику синтеза и секреции бактериоцина штамма *Enterococcus faecalis* T23. Оптимизация условий продукции бактериоцина и увеличения его активности имеет важное экономическое значение для снижения стоимости его получения.

Keywords: bacteriocins, temperature and pH, enzyme, fermented foods, salt stress.

Ключевые слова: бактериоцин, температура и pH, энзимы, ферментированные продукты, стрессовые факторы.

В производстве ферментированных продуктов питания достаточно много внимания уделяется стартовым культурам микроорганизмов, преимущественно молочнокислым бактериям. Исследования в данной области сосредоточены в основном на свойствах бактерий, таких как антагонистическая активность, активное кислотообразование, способность к продукции бактериоцинов, протеолитическая активность и др [7]. Бактериоцины обладают ограниченным спектром антимикробной активности и патогенные микроорганизмы, входящие в данный спектр приобретают резистентность к данному бактериоцину в результате определённых мутаций [1]. Воздействие определенных факторов стресса оказывает значительное влияние на некоторые биохимические свойства бактериоцинов. Феномен бактериоциногенеза можно встретить не

только среди молочнокислых бактерий, этим свойством обладают также бактерии, относящиеся к другим таксономическим единицам [4]. Использование бактериоцинов бактериальных штаммов не относящихся к пробиотикам, возможно только при их полной очистке, что требует не малые затраты и большой труд. Однако ситуация коренным образом меняется при использовании бактерий – пробиотиков [8]. В этом случае, с целью биозащиты пищевых продуктов, в зависимости от природы защищаемого продукта, представляется возможным использование, как самих штаммов-продуцентов, так и их бактериоцинов. В основном, являются веществами белковой природы, и значения pH, близкие к нейтральным, на них действуют позитивно [9].

Цель настоящей работы – исследование опосредованных стрессовых влияний на активность бактериоцина штамма *Enterococcus faecalis* T23.

Материалы и методы исследования

Enterococcus faecalis T23 изолирован из традиционного Азербайджанского напитка «Айран». Образцы изолированных штаммов, обладающих антимикробной активностью, хранили в 20 об.% глицерине при -20°C . Антимикробную активность определяли двумя методами: методом луночной диффузии в агар и методом реплик [5]. В обоих методах в качестве тест-культуры использовали *Lactobacillus bulgaricus* 340. Чувствительность каждого супернатанта, содержащего антимикробную активность к действию протеолитических ферментов тестировали обработкой культуральной жидкости растворами протеиназы К (КФ 3.4.21.64 из *Tritirachium album*, 33 Е/мг), проназы (КФ 3.4.21.14 из *Bacillus licheniformis*, 11.4 Е/мг), трипсина VIII (КФ 3.4.21.32 из поджелудочной железы быка, 16 Е/мг), α -амилазы II-A (КФ 3.2.1.1 из *Bacillus subtilis*, 15 Е/мг) и липазы VII (КФ 3.1.1.3 из *Candida rugosa*, 50 Е/мг) в течение 1.5 часа при 37°C . Растворы используемых ферментов, конечные концентрации которых составили 1 мг/мл, готовили в стерильном 20 мМ К-фосфатном буфере (рН 7.0). Используемый буферный раствор без добавления фермента, служил контрольным вариантом. После инкубации оставшуюся активность определяли методом луночной диффузии [2]. Чувствительность к высоким значениям температур определяли тепловой обработкой супернатанта в течение 20 и 60 минут при 20, 60, 80 и 100°C , и подвергали автоклавированию в течение 15 минут (1 атм. 121°C). Бесклеточные супернатанты, содержащие бактериоцин доводили до различных значений рН от 3.0 – 12.0 с использованием 4М HCl или 1М NaOH и инкубировали в течение 1 часа при 28°C , после исследовали остаточную активность. Чтобы оценить стабильность во времени, супернатант, обладающий антимикробной активностью, хранили при -20 , 4 и 25°C в течение 3-х месяцев и определяли активность каждые 10 дней. Действие органических растворителей оценивали после концентрирования и обработки активных супернатантов 5, 10 и 15 об.% этанолом в течение месяца [3].

Результаты исследования и их обсуждение

В работе рассмотрено влияние некоторых стрессовых факторов, таких как ферменты, температура, кислотность среды (рН), солевой стресс на антимикробную активность изученного компонента, выделенного из культуральной жидкости

штамма *Enterococcus faecalis* T23. Изучение влияния ферментов на активность частично очищенного препарата представляет интерес по некоторым причинам. Для установления и уточнения биохимической природы, активные компоненты подвергаются влиянию каталазы, а также протеолитических, амилитических и липолитических ферментов [5]. При этом если антимикробный компонент теряет свою активность под действием фермента каталазы, то это наводит на мысль о том, что данная активность обусловлена присутствием в среде перекиси водорода. Потеря или же редуцирование активности антимикробного агента под действием протеолитических ферментов опосредована его пептидной природой. Полная инактивация обусловлена тем, что активные домены данного пептида включают в себе аминокислотную последовательность, чувствительную к конкретному протеолитическому ферменту [7]. Частичное редуцирование активности, опосредована незначительными изменениями в первичной структуре пептида [4].

Учитывая вышеизложенное, следующая серия экспериментов посвящена изучению влияния каталазы, протеолитических ферментов – протеиназы К, проназы и трипсина, а так же α -амилазы и липазы на активность антимикробного агента штамма *Enterococcus faecalis* T23 [6]. Изучение влияния таких протеолитических ферментов, как протеиназа К и проназа, показало, что активный компонент исследуемого штамма при инкубации с вышеперечисленными ферментами, был полностью инактивирован, что дает возможность свидетельствовать о его белковой природе. В присутствии трипсина, антимикробная активность исследуемого компонента по сравнению с контролем была редуцирована на 2%. Резистентность, как можно предположить, связана с отсутствием в первичной структуре полипептида трипсинспецифических аминокислотных последовательностей (таблица 1). Изучение влияния температуры на активность бактериоцина штамма *Enterococcus faecalis* T23 показало, что нагревание очищенного препарата бактериоциноподобного ингибирующего вещества до 60°C не сказывается на его активности. Дальнейшее повышение температуры на 20°C , приводит к снижению активности на 30%. При автоклавировании (121°C , 1 атм) и дальнейшем нагревании до 100°C , наблюдается полная инактивация (таблица 2).

Следующая серия экспериментов посвящена определению стабильности бактериоцина при различных условиях его хранения (таблица 2).

Таблица 1
Влияние ферментов на антимикробную активность бактериоцина штамма *Enterococcus faecalis* T23 (тест-культура *L.bulgaricus* 340)♦

Ферменты	Активность штамма (ПЕ/мл)
Контроль	350
Каталаза	350
Протеиназа К	0
Трипсин	297
Проназа	0
α -амилаза IIА	210
Липаза VII	350

Изученная активность бактериоцина штамма *Enterococcus faecalis* T23, при замораживании (-20°C) и хранении при 4°C, оставалась практически стабильной, по крайней мере, в течение 3-х месяцев и значительно (40%) уменьшилась при 25°C. Также было изучено изменение антимикробной активности бактериоцина в условиях хранения при 4°C, в течение месяца, в присутствии различных концен-

траций этанола. Антимикробная активность бактериоцина изученного штамма полностью была потеряна в присутствии 10 или 15 об.% этанола. Однако, незначительную активность (15%) в присутствии 5 об.% этанола, в течение 1 месяца при 4°C, всё же, обнаружить удалось. Что касается влияний концентраций хлористого натрия в пределах от 3 до 15%, то здесь наблюдалась обратная корреляция между концентрацией соли и активностью (табл. 3).

Таблица 2

Влияние температуры и условий хранения на антимикробную активность бактериоцина штамма *L. Enterococcus faecalis* T23

Температура (°C)	Активность штамма (ПЕ/мл)
20	400
60	400
80	270
100	0
121 (1 атм) - автоклавирование	0
Условия хранения бактериоцина	
4°C/3 месяца	375
25°C/3 месяца	220
-20°C/3 месяца	400
5% этанол/4°C/1 месяц	45
10% этанол/4°C/1 месяц	0
15% этанол/4°C/1 месяц	0

Низкая концентрация NaCl (3%) не оказывала заметного влияния на активность бактериоцина исследуемого штамма, в то время как 6 и 15% концен-

трация соли приводила к редуцированию активности на 25%, а увеличение концентрации соли до 15% - угнетала активность на 30% (таблица 3).

Таблица 3

Влияние солевого стресса на антимикробную активность бактериоцина штамма *L. Enterococcus faecalis* T23

Концентрация NaCL (%)	Активность штамма (ПЕ/мл)
0	400
3	400
6	300
9	160
15	75

Инкубация бактериоцина в присутствии высокой концентрации поваренной соли оказывает отрицательное воздействие на его активность, но к полной инактивации не приводит. Сравнительная толерантность антимикробных компонентов к влиянию NaCl позволяет использовать их продуценты в качестве стартовых культур при изготовлении различных кисломолочных и ферментированных растительных продуктов, в том числе сыров, оливков и квашеной капусты [6].

Таким образом, бактерии рода *Lactobacillus* способны синтезировать антимикробные пептиды, отличающиеся по физико-химическим свойствам, условиям секреции, спектрам и механизмам повреждающего действия, играющие определенную роль в обеспечении антагонистической и иммуномодулирующей активности прородуцента. Оптимизация условий продукции бактериоцина и увеличения его активности имеет важное экономическое значение для снижения стоимости его получения. Приведенные данные следует учитывать при разработке новых лекарственных форм пробиотических препаратов на основе антимикробных пептидов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахмедова А.Ф., Абдуллаева Н.А., Гусейнова Н.Ф., Кулиев А.А. // Доклады НАН Азербайджана. – 2010, – № 6, – Т.LXVI, – С.25-85.
2. Ахмедова А.Ф., Гюльяхмедов С.Г., Мустафаева Р.С., Кулиев А.А. // Вестник Бакинского Университета. Серия Естественных наук, – 2010, – № 4, – С.45-51.
3. Каргузова О.В., Просеков А.Ю., Шишко О.О., Асякина Л.К., Бабич О.О., Зимина М.И., Гармашов С.Ю., Бушуева О.Е. Определение доли активности ферментов в различных молокозвертывающих препаратах // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. – 2015. – № 10-4. – С. 107-110.
4. Пискаева А.И., Дышлюк Л.С., Сидорин Ю.Ю. Влияние кластерного серебра на патогенную микрофлору органических отходов агропромышленного комплекса // Техника и технология пищевых производств. – 2016. – №2. – С. 132–141.
5. Bhosale, S.H. Molecular and industrial aspects of glucose isomerase / S.H. Bhosale, M.B. Rao, V.V.

Deshpande // Microbiol. rev. – 1996. – Vol. 60, № 2. – P. 280–300.

6. Prosekov A. Drying Parameters of Hydrolysates of Keratin-Containing Raw Materials / A. Prosekov, A. Petrov, E. Ulrich, L. Dyshlyuk, V. Dolganuk // Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. – 2016. – Vol. 7(4). – P. 1589–1593.

7. Prosekov A.Yu., Sukhikh S.A., Zimina M.I. Antimicrobial activity of fruit and vegetables' natural microflora as a source of receiving biopreservatives // Science Evolution. – 2016. – №1 (1). – P. 103- 112.

8. Khalil R., Djadouni F., ElbahlouY., Omar 5. S. The influence of cultural and physical conditions on the antimicrobial activity of bacteriocin produced by a newly isolated *Bacillus megaterium* 22 strain // African Journal of Food Science. – 2009, – №3(1). – P. 11-22.

9. Zimina M.I., Prosekov A.J., Babich O.O., Sukhikh S.A. Identification and studying of the biochemical properties of *Lactobacillus* strains // Life Science Journal. – 2014. – № 11(11). – P. 338- 341.

EARTH SCIENCES

OBJECT-SUBJECT SPHERE OF RECREATIONAL AND LANDSCAPE RESEARCHES

Khimich M.

postgraduate, Uman National University of Horticulture, Uman

ОБ'ЄКТНО-ПРЕДМЕТНА СФЕРА РЕКРЕАЦІЙНО-ЛАНДШАФТОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Хіміч М.

аспірантка, Уманський національний університет садівництва, м. Умань

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-15-16](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-15-16)

Abstract

The concept of recreational landscape has been considered. The object-subject sphere of recreational and landscape research has been defined.

Анотація

Розглянуто поняття рекреаційний ландшафт. Визначено об'єктно-предметну сферу рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень.

Keywords: recreation, recreational landscape, object and subject of recreational landscape researches.

Ключові слова: рекреація, рекреаційний ландшафт, об'єкт та предмет рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень.

Рекреація є важливою потребою людини, яка забезпечує відновлення фізичних і духовних сил. Рекреаційні ландшафти у структурі антропогенних ландшафтів є наймолодшими за віком. Їх створення розпочалося в кінці XIX – на початку XX століття. Активні дослідження рекреаційних ландшафтів беруть початок лише з 70-х років XX ст. Сьогодні рекреаційне природокористування в науці розглядається як один з найбільш природооохоронних та невиснажливих для природних комплексів видом природокористування. Зважаючи на значний інтерес до досліджень рекреаційних ландшафтів у останні роки, вважаємо за важливе окреслити об'єктно-предметну сферу рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень.

Зокрема, дослідження рекреаційних ландшафтів є змістом праць О. Бейдика, М. Гродзинського, Г. Денисика, В. Воловика, В. Гетьмана, С. Романчука, В. Пашенка, О. Дмитрука, С. Міхелі, І. Смаля, П. Шищенка та інших українських дослідників.

С.В. Міхелі [4] визначає головним завданням рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень оцінку природних і соціально-економічних можливостей ландшафтних комплексів певної території, тобто рекреаційних ресурсів, для організації відпочинку.

І.В. Смалюк зауважує, що до рекреаційних ландшафтів належать природні та природно-антропогенні геосистеми, що за своїми морфологічними та морфометричними параметрами здатні задовольняти потреби людини у відновленні психофізичної енергії, втраченої у результаті життєдіяльності, у межах яких різні елементи природи взаємозв'язані між собою потоками речовини й енергії та складають одне ціле [3].

О.О. Бейдик [1] виділив рекреаційний ландшафт як підтип антропогенного ландшафту; це гео-

торіальна система, в якій тісно взаємопов'язані природні і антропогенно-техногенні елементи; підтип географічних систем, що беруть участь у відтворенні ресурсів та умов природного середовища, психофізичної енергії населення та виступають як об'єкт охорони середовища, що оточує людину, і раціонального використання природних ресурсів.

Структуру рекреаційних ландшафтів за Г.І. Денисиком [2] формують три групи чинників:

- властивості і структура попередніх природних (натуральних, натурально-антропогенних і антропогенних) ландшафтних комплексів;
- місцезонашування, а саме приуроченість до відповідного типу місцевості, особливо, наявних у їх структурі водних комплексів та лісових ділянок;
- характер та історичні особливості рекреаційного освоєння.

Рекреаційний ландшафт формується під впливом діяльності людини, але одночасно зберігає природний характер і підпорядковується природним закономірностям. Важливою особливістю рекреаційного ландшафту є складна взаємодія природної ландшафтно-самоорганізації та цілеспрямованої організації людиною її територій. Антропогенна підсистема рекреаційного ландшафту представлена елементами соціальної сфери (об'єкти історії, культури тощо).

Таким чином, рекреаційні ландшафти – це натуральні або натурально-антропогенні територіальні комплекси, в межах яких здійснюється рекреаційна діяльність, під впливом якої змінений або перебудований хоча б один з компонентів. Загальним об'єктом рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень є територіальні природно-антропогенні системи, що цілісно і закономірно поєднані й утворюють єдину нерозривну систему, тобто рекреаційний

ландшафт з його морфологічними одиницями – місцевості, урочища і фації. Конкретними об'єктами рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень є сакральні, історичні, археологічні, архітектурні пам'ятки, твори монументального мистецтва, музеї, ботанічні та заповідні урочища, ландшафтні і ботанічні заказники, мінеральні джерела, геологічні, гідрологічні та комплексні пам'ятки природи тощо.

Предметом рекреаційно-ландшафтознавчих досліджень є природні та суспільно-історичні передумови формування рекреаційних ландшафтів, їх геопросторова організація, генезис, тенденції функціонування, динаміки і розвитку.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бейдик О.О. Рекреаційний ландшафт. "Українсько-російський словник термінів і понять з рекреаційної географії та географії туризму". URL: <http://www.geograf.com.ua/glossary/termini-z-galuzi-turizmu-ta-rekreatsiji/rekreatsijnij-landshaft>
2. Денисик Г.І. Антропогенне ландшафтознавство: навчальний посібник. Частина І. Глобальне антропогенне ландшафтознавство. Вінниця : ПП «ТД Видавництво Едельвейс і К» , 2012. 306 с.
3. Смалъ І.В., Барановська О.В. До питання про типізацію та оцінку рекреаційних ландшафтів. Культура народів Причорномор'я. 2009. № 176. С. 173-177.
4. Міхелі С.В. Основи ландшафтознавства : Курс лекцій. К. - Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2002. 184 с.

JURISPRUDENCE

TOPICAL ISSUES OF THE EXECUTION OF CRIMINAL SENTENCES IN RELATION TO MINORS CONVICTED WITHOUT IMPRISONMENT

Gutnik M.

3rd year student

*The Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation
Russian Federation, Moscow*

Kravtsov D.

Scientific adviser

the associate professor

of the Department of criminal law and criminology

«Moscow Academy of the Investigative Committee

of the Russian Federation»,

Ph.d., Assistant Professor

Russian Federation, Moscow

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛНЕНИЯ УГОЛОВНЫХ НАКАЗАНИЙ В ОТНОШЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ОСУЖДЕННЫХ БЕЗ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Гутник М.С.

обучающаяся 3 курса

*Московской академии Следственного комитета Российской Федерации
Россия, Москва*

Кравцов Д.А.

Научный руководитель

доцент кафедры уголовного права и криминологии

Московской академии Следственного комитета Российской Федерации,

кандидат юридических наук, доцент, майор юстиции

Россия, Москва

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-17-21](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-17-21)

Abstract

The article discusses the types of criminal punishments applied to minors convicted without imprisonment. The practical issues of the implementation of the selected types of punishment are highlighted. The ways of their solution, as well as measures for their effective application, which ensure the goals of criminal punishment: restoration of social justice, correction of a convicted minor, prevention of the commission of new crimes.

Аннотация

В статье рассматриваются виды уголовных наказаний, применяемых в отношении несовершеннолетних, осужденных без лишения свободы. Выделяются практические вопросы реализации выделенных видов наказаний. Приводятся пути их решения, а также меры по эффективному применению, которые обеспечивают цели уголовного наказания: восстановление социальной справедливости, исправление осужденного несовершеннолетнего, предотвращение совершения им новых преступлений.

Keywords: minor, execution of punishment, fine, probation, compulsory measures of educational influence, correction of a convict, prevention of juvenile delinquency.

Ключевые слова: несовершеннолетний, исполнение наказания, штраф, условное осуждение, принудительные меры воспитательного воздействия, исправление осужденного, профилактика подростковой преступности.

В условиях жизнедеятельности общества проблема обеспечения законности и правопорядка не теряет своей актуальности. В социальном плане одной из наиболее уязвимых групп являются несовершеннолетние. Данное обстоятельство влияет на рост преступной активности среди подростков, что вызывает беспокойство за будущее поколений.

Так как одним из направлений борьбы с преступностью выступает именно условия и порядок исполнения уголовного наказания, законодатель

принимает меры по разработке наиболее эффективного применения наказания в отношении лиц, не достигших совершеннолетия. Результат принимаемых мер отражается в снижении уровня подростковой преступности.

Изучение проблемы подростковой преступности позволяет выявить факторы, оказывающие влияние на несовершеннолетних и побуждающие их к совершению противоправных деяний. Так, не достигшие совершеннолетия лица сильнее подвержены негативному влиянию со стороны взрослых.

В основном преступления совершаются ими в составе группы лиц. Подростка из неблагополучной семьи легче втянуть в криминогенную среду, они не осознают последствий собственных действий. Также подростковой преступности способствуют юридическая безграмотность несовершеннолетних, отсутствие правового воспитания среди выделенной категории лиц, а также чувство безнаказанности за противоправные деяния.

Нередко причиной совершенного подростком преступления выступают его физиологические и психологические факторы. Например, низкий социально-экономический статус и конфликты со сверстниками могут привести к вступлению подростка в преступные группировки. Целью выступает как защита от насилия со стороны так называемых «обидчиков», так и преодоление финансовых трудностей. Проявлениями девиантного поведения считаются также повышенный уровень серотонина, генетика, синдром дефицита внимания и гиперактивности, которые дают подросткам трудный и зачастую неуправляемый характер.

Понятие несовершеннолетнего специфично для различных отраслей права и определяется, регулируемых данной отраслью. Уголовное законодательство закрепляет понятие несовершеннолетнего в статье 87 Уголовного кодекса Российской Федерации, где несовершеннолетними признаются физические лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет. Данные возрастные рамки указывают на социальную зрелость подростка, способного осознавать общественную опасность совершенных деяний и нести возложенную на него уголовную ответственность и наказание. Под социальной зрелостью понимается уровень психофизиологического развития личности и приобретенный социальный опыт [8, с. 27]. Также подразумевается осознание несовершеннолетним уголовно-правовых запретов, контроль за собственным поведением и становление на путь исправления.

При назначении наказания несовершеннолетнему суд учитывает как предусмотренные ст. 6, 60 УК РФ обстоятельства, так и условия жизни несовершеннолетнего, воспитания, уровень его психического развития и влияние старших по возрасту. Помимо этого, необходимо учитывать и обстоятельства, которые предусматривает ст. 89 УК РФ.

Опыт зарубежных стран ориентирует на развитие специальных судов для подростков, так как большинство приговоров по нетяжким преступлениям сводится к принудительным работам или же мировому соглашению. То есть содержание наказания несовершеннолетних должно включать в себя больше исправительно-воспитательный потенциал, нежели принудительный. В российском же законодательстве судебная система представляет собой по большей части реализацию карательных, а не воспитательных функций. Определяя вид наказания, судьи ориентируются на реальные возможности, которые, к сожалению, ограничены. Например, в

положениях ч. 2 ст. 90 УК РФ предусмотрена процедура примирения, а также социально-психологические и реабилитационные мероприятия. Однако судьям не удастся принять данные решения в связи с отсутствием соответствующих профессиональных институтов. Одно из подобных специализированных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа находится в п. Маньково Чертовского района – Ростовская специализированная школа.

Виды наказания, применяемые к несовершеннолетним перечислены в ч. 1 ст. 88 УК РФ. К ним относятся четыре основных вида наказания: обязательные работы, исправительные работы, ограничение свободы, лишение свободы на определенный срок, а также два вида наказания – штраф и лишение права заниматься определенной деятельностью, применяемые в качестве как основных, так и дополнительных видов наказания [4, с. 42].

В соответствии с ч. 1 ст. 46 УК РФ штраф является денежным взысканием, назначаемым в установленных уголовным законодательством пределах, и выступает наиболее мягким наказанием, так как не связан с ограничением прав несовершеннолетнего. При назначении данного вида наказания судом учитываются не только личность несовершеннолетнего и размер его самостоятельного заработка, но и условия жизни в семье и сумма, которую он способен выплатить самостоятельно. Возможность уплаты штрафа несовершеннолетним связывается с тем, что к 14-16 годам подростки могут иметь подработку, приносящую им определенный доход и собственные карманные деньги.

Однако назначение штрафа в качестве наказания не является частой практикой именно по причине отсутствия у несовершеннолетнего самостоятельного заработка. Между учеными разгорается дискуссия. Так, А. Г. Кибальник и И. Г. Соломенко [3, с. 28] высказывают проблематику того, что виновный не несет наказание самостоятельно, вместо него выступают законные представители. В случае взыскания штрафа с родителей несовершеннолетнего происходит подмена субъекта наказания, что противоречит принципу личной ответственности. Несовершеннолетний независимо от возраста должен нести уголовную ответственность исключительно лично в соответствии с принципами уголовного права, логики и морали. Только в таком случае наказание будет носить не только предупредительный, но и воспитательный характер, «отбивая» у несовершеннолетнего желание совершать противоправные деяния повторно.

По смыслу ст. 47 УК РФ лишение права заниматься определенной деятельностью заключается в запрете заниматься определенной профессиональной или иной деятельностью и устанавливается на срок от 1 года до 5 лет в качестве основного вида наказания и на срок от 6 месяцев до 3 лет в качестве дополнительного вида наказания. При назначении данного наказания необходимо конкретизировать вид деятельности. В соответствии с данными статистики Судебного департамента РФ данный вид

наказания является малоэффективным по отношению к несовершеннолетним лицам, так как они не имеют развитого правового статуса и возможности заниматься определенной деятельностью.

Под обязательными работами понимается общественно полезная трудовая деятельность несовершеннолетнего в свободное от основной работы или учебы время, которая используется исходя из его физиологических способностей. Этот вид наказания является срочным, и определяется исключительно часами. Для данной категории лиц срок составляет от 40 до 160 часов [7, с. 87]. Наказание может быть назначено только в качестве основного и выполняется в обязательном порядке на бесплатной основе.

Продолжительность исполнения данного вида наказания зависит от возраста несовершеннолетнего: в возрасте до 15 лет к работам привлекаются не более, чем на два часа в день, от 15 до 16 лет – не более трех, а от 16 до 18 лет – до четырех часов, как и у взрослых. Виды работ, а также объекты, на которых они отбываются, определяют органы местного самоуправления по согласованию с уголовно-исполнительными инспекциями.

Статья 25 УИК РФ закрепляет положение о том, что наказание в виде обязательных работ исполняется по месту жительства несовершеннолетнего. Местом жительства может являться как место прописки, так и место фактического проживания подростка. Так как для несовершеннолетнего особо значимым является мнение о нем друзей, обязательные работы, исполняемые им, могут восприниматься как позорящее наказание. То есть при определении места работы и конкретного наказания необходимо по возможности исключить встречи несовершеннолетнего с его знакомыми и друзьями во время исполнения наказания. Например, некорректно привлекать подростка к озеленению или уборке улиц, расположенных в непосредственной близости от места его проживания или учебы.

Отличительной особенностью исправительных работ, назначаемых несовершеннолетнему, выступает верхний предел этого наказания. Он не может превышать одного года. Минимальный срок, как и у взрослых, составляет два месяца. Удержания из заработной платы в доход государства по общим основаниям составляют от 5% до 20% [2, с. 182]. Применение данного вида наказания на практике крайне низко. По статистике Судебного департамента его процент из общего числа наказаний за последние годы составил около двух процентов.

Ограничение свободы, выступающее в качестве альтернативы лишению свободы, устанавливается исключительно в качестве основного вида наказания на срок от 2 месяцев до 2 лет. Его основной целью является восстановление социальной справедливости, исправление осужденного несовершеннолетнего, предупреждение совершения им новых преступлений. Для выделенной категории лиц данный вид наказания является наиболее эффективным. К несовершеннолетним ограничение свободы применяется также, как и ко взрослым и

регламентируется ст. 53 УК РФ. На практике данный вид наказания используется редко, что подтверждает статистика Судебного департамента: в 2017 году процент из общего числа наказаний составил около 2,5%.

Содержание данного вида наказания заключается в том, что осужденному запрещается покидать свой дом в определенное время суток, выезжать за пределы территории муниципального образования, посещать места массовых скоплений людей. Запрет также распространяется на смену места жительства, учебы или работы без согласия на то государственных органов, которыми обеспечивается надзор за преступником. Ограничения могут быть частично отменены или дополнены специализированной государственной инстанцией. Кроме того, осужденный обязан осуществлять регистрацию в специализированном государственном органе от одного до четырех раз в месяц.

При отбывании ограничения свободы на основании ст. 57 УИК РФ к несовершеннолетним возможно применение мер поощрения за хорошее поведение и добросовестное отношение к учебе. А вот за нарушение порядка и условий отбывания наказания или за уклонение от его отбывания возлагается ответственность. В соответствии с положениями УИК РФ суд вправе произвести замену неотбытой части наказания лишением свободы в случае злостного уклонения от отбывания наказания по представлению специализированного государственного органа из расчета один день лишения свободы за два дня ограничения свободы.

В случаях, когда суд устанавливает возможность исправления несовершеннолетнего, осужденного к лишению свободы, без реального отбывания наказания, то он в соответствии со ст. 74 УК РФ может назначить условное осуждение с испытательным сроком. Назначение несовершеннолетним условного осуждения регламентировано ст. 73 УК РФ и Постановлением Пленума Верховного суда РФ от 1 февраля 2011 г. № 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних».

Само наказание представляет собой осуждение без реального отбывания наказания, с установлением осужденному несовершеннолетнему испытательного срока, в течение которого он исправляется, и контроля со стороны специализированных органов. Также на осужденного судом возлагаются предусмотренные законом обязанности, например прохождение курса психолого-педагогической реабилитации в специальных учреждениях. При этом учитывается возраст несовершеннолетнего, состояние его здоровья и работоспособности и иные особенности.

При исполнении данного вида наказания возникает ряд проблем, в первую очередь связанных с невозможностью контроля за исполнением осужденным возложенных на него судом обязанностей. Решение видится в оснащении специальным оборудованием, при использовании которого было бы

проще выявить нарушения исполнения, возложенных обязанностей в течение испытательного срока.

Принудительные меры воспитательного воздействия используются не только в качестве наказания, предусмотренного статьями 90 и 91 УК РФ, но и как альтернатива уголовной ответственности или способ ее реализации. Сюда входит предупреждение, передача под надзор родителей или заменяющих их лиц, передача под надзор специализированного государственного органа, возложение обязанности загладить причиненный вред, а также ограничение досуга и установление особых требований к поведению несовершеннолетнего.

Наиболее эффективными и практически применимыми являются предупреждение и возложение обязанности загладить причиненный вред. При исполнении остальных видов возникают некоторые трудности. Так, передача под надзор родителей будет иметь результат только в том случае, если они пользуются авторитетом в глазах несовершеннолетнего и способны оказать влияние на его поведение, оградить от негативного круга общения и продолжить противоправной деятельности. Чтобы установить отношение подростка к совершенному общественно опасному деянию и к собственным членам семьи, проводится психолого-педагогическое исследование. Если исследование будет поверхностным, то передача под надзор родителей не будет эффективна.

Но и передача под надзор специализированного органа имеет ряд недостатков. Правом на осуществление данной деятельности обладает комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, что регламентировано Постановлением Правительства РФ от 6 ноября 2013 г. № 995 «Об утверждении примерного положения о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав». Содействие по исполнению мер принудительного воздействия оказывает подразделение по делам несовершеннолетних в составе МВД России. Функций по осуществлению надзора за несовершеннолетними законодательство им не выделяет. Однако, на них возложена обязанность по проведению профилактических и воспитательных работ в отношении лиц, не достигших возраста 18 лет.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних также входит в ведение Центров временной изоляции для несовершеннолетних (ЦВИН). Основной задачей ЦВИН является коррективка поведения несовершеннолетних и предотвращение совершения ими новых общественно опасных деяний. Их деятельность заключается в обеспечении круглосуточного приема и временного содержания несовершеннолетних, которые совершили преступлений. Производится это не только в целях предотвращения роста подростковой преступности, но и для защиты жизни и здоровья лиц, не достигших восемнадцатилетнего возраста. Сотрудники ЦВИН проводят индивидуально-профилактические беседы с несовершеннолетними, а также на основании су-

дебного акта доставляют несовершеннолетних правонарушителей в учебно-воспитательные учреждения закрытого типа.

Направленность центров включает в себя социальную адаптацию несовершеннолетнего, в рамках которой организован кабинет психологической разгрузки, а также возвращение его к нормальной жизни. Реализуется это путем проведения индивидуально-профилактической, педагогической, психолого-социальной, медицинской, воспитательной и трудовой деятельности.

Срок пребывания несовершеннолетних в центрах временной изоляции является не столь существенным и составляет всего 30 суток. На основании решения суда данный срок может быть продлен еще на 15 суток. Безусловно, это не гарантирует полное исправление подростка, так как лишь часть несовершеннолетних, возвращаясь домой, меняет круг общения и ведет порядочный образ жизни. А большинство, попадая в привычную среду, продолжают поддаваться негативному влиянию со стороны окружающих и осуществлять противозаконную деятельность. Поэтому индивидуально-профилактическая работа центров проводится и с родителями ребенка, что позволяет увеличить шансы продолжения профилактики поведения несовершеннолетнего в домашних условиях.

Досуг является основной формой жизнедеятельности подростков, влияющей на становление их личности. В связи с этим целесообразно приобщать несовершеннолетних к общественно-полезным занятиям и ограничить их досуг, установив такие требования, как запрет на посещение определенных мест или использование определенных форм проведения досуга, запрет на управление транспортными средствами, ограничение пребывания вне дома в определенное время суток, а также запрет выезда в определенные места без разрешения специально уполномоченного на то органа. Проблема реализации ограничения досуга заключается в отсутствии подходящих детско-юношеских организаций, способных привить подростку правила поведения в обществе и проводить профилактическую работу с выделенной категорией лиц.

Высокая результативность исполнения наказаний и мер уголовно-правового характера без лишения свободы в отношении несовершеннолетних, а также стабильное снижение уровня повторных преступлений достигаются благодаря реализации комплексного подхода к ведению данной деятельности. Практика демонстрирует необходимость качественного и полного анализа причин и условий совершения осужденными повторных преступлений. В отношении нарушителей условий и порядка отбывания наказания важно принимать эффективные меры и улучшать взаимную деятельность уголовно-исполнительных инспекций и органов внутренних дел.

Для совершающих повторные преступления подростков характерны не только устойчивые антиобщественные взгляды или привычки, но и извращенное понимание жизненных ориентаций. Безусловно, это затрудняет процесс их исправления.

Кроме того, они оказывают негативное воздействие на сверстников, вовлекая их в противоправную деятельность. В таком случае значение имеет повышение эффективности предупредительной работы. Поэтому при работе с осужденными несовершеннолетними приоритетным направлением является вовлечение их в общественно полезную занятость, приобретение профессии, активизация сотрудничества со структурами гражданского общества, способными оказать позитивное воздействие, оптимизация работы социально-психологической и воспитательной. [5, с. 10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существующая система наказаний для несовершеннолетних имеет недостатки и нуждается в совершенствовании, поскольку многие ее виды не реализуются на практике. Актуальным остается вопрос поиска, назначения и применения к несовершеннолетним правонарушителям наиболее эффективной меры государственного принуждения, отвечающей целям уголовного наказания: восстановление социальной справедливости, исправление осужденного, предотвращение совершения новых преступлений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беляева Л. И. Организационно-правовые проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних. М., 2012.
2. Гайнулова Г. А. Особенности назначения исправительных работ несовершеннолетним // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. - 2016. - № 4-2(10).

3. Жовнир С. А. Понятие, признаки, цели уголовного наказания. Система наказаний, их классификация. Учебное пособие. Оренбург: ОФ МГЮА, 2013.

4. Кибальник А. Г., Соломоненко, И. Г. Юридические оплошности действующего уголовного законодательства // Российская юстиция. - 2004. - № 6.

5. Лукьянец Е.В. Основные итоги деятельности по исполнению уголовных наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества // Сборник материалов VII Всероссийского совещания руководителей уголовно-исполнительных инспекций, исправительных центров и подразделений по контролю за исполнением наказаний, не связанных с изоляцией осужденных от общества, территориальных органов ФСИН России (19-21 июля 2017 г.). Пушкин, 2017. С. 5-14.

6. Маршавин А.И. Вопросы организации взаимодействия уголовно-исполнительных инспекций и территориальных органов внутренних дел по предупреждению правонарушений среди лиц, осужденных без изоляции от общества // Сборник материалов V Всероссийского совещания начальников уголовно-исполнительных инспекций территориальных органов ФСИН России (19-20 июня 2014 г.). Казань, 2014. С. 27-30.

7. Особенности уголовного наказания несовершеннолетних: учебное пособие / Под ред. Л. М. Алтынбаева. М.: Юрлитинформ, 2014.

8. Шишков С. Правомерен ли вопрос экспертам о соответствии несовершеннолетнего обвиняемого своему календарному возрасту? // Законность. - 1999. - № 9.

CURRENT ISSUES OF LEGISLATIVE REGULATION OF SURROGATE MOTHERHOOD AND RECOGNITION OF PARENTS' RIGHT TO A CHILD**Andropov D.***3rd year student**The Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation
Russian Federation, Moscow***Gutnik M.***3rd year student**The Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation
Russian Federation, Moscow***Kochanzhi I.***Scientific adviser**the senior lecturer**of the Department of civil law disciplines**«Moscow Academy of the Investigative Committee
of the Russian Federation», Ph.d.**Russian Federation, Moscow***АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РЕГЛАМЕНТАЦИИ СУРРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА НА ЗАКОНОДАТЕЛЬНОМ УРОВНЕ И ПРИЗНАНИЯ ПРАВА РОДИТЕЛЕЙ НА РЕБЕНКА****Андропов Д.А.***обучающийся 3 курса**Московской академии Следственного комитета Российской Федерации
Россия, Москва***Гутник М.С.***обучающаяся 3 курса**Московской академии Следственного комитета Российской Федерации
Россия, Москва***Кочанжи И.Д.***Научный руководитель**старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин**Московской академии Следственного комитета Российской Федерации,
кандидат исторических наук,**Россия, Москва*DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-22-24](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-22-24)**Abstract**

The article examines the legal aspect of the "surrogacy" program, the field of activity of which often raises controversial issues that require regulatory consolidation. In this regard, the author proposes ways of solving topical issues of regulating surrogacy, as well as the subsequent consolidation of the rights of potential parents to a child.

Аннотация

В статье рассмотрен правовой аспект программы «суррогатное материнство», сфера деятельности которой зачастую вызывает спорные вопросы, требующие нормативного закрепления. В связи с этим предлагаются пути решения актуальных вопросов регулирования суррогатного материнства, а также последующего закрепления прав потенциальных родителей на ребенка.

Keywords: parents, child rights, establishing paternity, surrogate motherhood, legislation, responsibility of the parties.

Ключевые слова: родители, права ребенка, установление отцовства, суррогатное материнство, законодательство, ответственность сторон, гестационный курьер.

Еще с начала 90-х годов прошлого столетия в Российской Федерации довольно остро выделяется демографическая проблема, основная причина которой заключается в низком уровне рождаемости населения. Также во многом это связано с количеством бесплодных пар в нашей стране, показатель которых варьируется в районе 10-20%. К сожалению, с каждым годом эти цифры увеличиваются. В

соответствии с критериями Всемирной организацией здравоохранения, это может считаться угрозой национальной безопасности государства. В связи с этим в России приобретает все большую актуальность программа «суррогатное материнство». Но в отличие от стран запада, где система вспомогательных репродуктивных технологий (далее – ВРТ) действует с начала 70-х годов, в нашей стране

нет четкого правового регулирования метода искусственного оплодотворения. На законодательном уровне можно выделить следующие проблемы:

- 1) отсутствие четкого определения размера компенсации суррогатной матери;
- 2) согласие лишь одного из супругов на применение ВРТ;
- 3) установление происхождения ребёнка как по матери, так и по отцу;
- 4) принадлежность эмбриона в случае расторжения брака, права и обязанности супругов, их ответственность;
- 5) законодательная регламентация требований для лиц, имеющих право на искусственное оплодотворение и имплантацию эмбриона;
- 6) получение услуг суррогатного материнства, не только находящимся в браке людям, но и прибывающим в фактическом сожительстве;
- 7) ответственность суррогатной матери за отказ на выдачу ребенка, несоблюдение основных требований, которые влияют на здоровье плода (режим питания или сна).

Наличие пробелов в законодательстве приводит к возникновению трудностей, вытекающие из наследственных прав. Так, согласие суррогатной матери имеет приоритет в решении вопросов, связанных с определением родительских прав и обязанностей. В соответствии с положениями п. 4 ст. 51 СК РФ, при отсутствии согласия суррогатной матери биологические родители не смогут быть записаны в качестве таковых в свидетельстве о рождении ребенка. Данная позиция находит свое отражение также в п. 5 ст. 16 Закона «Об актах гражданского состояния» от 15.11.1997 г. № 143-ФЗ: «для записи генетических родителей в свидетельство о рождении ребенка одновременно с документом, подтверждающим факт рождения ребенка, должен быть представлен документ, выданный медицинской организацией, подтверждающий факт получения согласия женщины, родившей ребенка (суррогатной матери), на запись указанных супругов родителями ребенка». А суррогатная мать должна дать согласие на запись биологических родителей в течение 1 месяца после его рождения (п. 6 ст. 16 ФЗ от 15.11.1997 г. № 143-ФЗ), в ином случае он останется с ней. Так, Конституционный Суд РФ (определение Конституционного Суда РФ от 15 мая 2012 г. № 880) по одному из рассматриваемых дел, которое заключалось в том, что супруги, в силу их физиологических особенностей не могли иметь детей и решили при помощи систем ВРТ обзавестись ими. Они решили заключить договор с лицом об оказании услуг суррогатного материнства с дальнейшей передачей его генетическим родителям. Но после рождения ребенка, биологическая мать решила оставить его у себя, зарегистрировав его в органе ЗАГСа как собственного. За отсутствием способов защиты своих прав на ребенка, генетические представители данного ребенка решили обратиться в Конституционный Суд РФ, который отказал в рассмотрении жалобы, мотивируя это тем, что нормы ст. 51 СК РФ закрепляющие обязательное

согласие суррогатной матери на регистрацию генетических родителей в качестве таковых в органах ЗАГС, соответствует конституционности закона. Нами видится изменения ст. 51 СК РФ и признание родителями ребенка лиц, предоставивших свой биологический материал. Но может произойти и такая ситуация, что суррогатная мать умерла при родах или в течение одного месяца, когда дает согласие на запись в качестве родителей лиц, предоставивших свой генетический материал. В течение этого времени наследником по закону будет являться именно этот ребенок. Данное обстоятельство может быть не в интересах суррогатного ребенка и его генетических родителей. Но в таком случае речь идет не об отказе в даче согласия суррогатной матерью, а о невозможности его получения по не зависящим от сторон обстоятельствам.

Многими учеными, изучающими нормы семейного права, выдвигается позиция о том, что термин «суррогатная мать» является не совсем верным и противоречит юридической технике. Так, по мнению кандидата юридических наук О. М. Толстиковой, более корректным выступает термин «гестационный курьер», принятый Всемирной организацией здравоохранения (далее – ВОЗ) в 2001 году. Его сущность выражена в том, что беременность у женщины наступила в результате оплодотворения ооцитов, принадлежащих третьей стороне, сперматозоидами, принадлежащими третьей стороне. Законодатель считает факт вынашивания ребёнка более приоритетным, чем его генетическое происхождение, о чем указывает в п. 4 ст. 51 СК РФ. Если рассматривать медицинский аспект данного вопроса, то непосредственным родителем ребёнка, рождённого по системе суррогатного материнства будут являться лица, предоставившие свой биологический материал. В законодательствах зарубежных стран к данной проблеме подошли иначе. В Англии еще в 1996 году было закреплено положение о том, что родителями ребёнка, рождённого с использованием гестационного курьера, являются генетические родители. Также, на наш взгляд, видится внесения в Семейный кодекс РФ поправок аналогичных нормам отдельных штатов США, касающихся определения сроков ожидания передачи ребёнка, рождённого по системе ВРТ гестационным курьером и введение штрафных санкций за несоблюдение данного требования.

Опыт зарубежных стран демонстрирует признание родителями изначально «потенциальных родителей», а у суррогатной матери отсутствуют основания для того, чтобы ребенок остался у нее. В России данное обстоятельство считается исполнимым в связи с тем, что во время беременности между суррогатной матерью и ребенком может возникнуть определенная психологическая связь. Передача ребенка суррогатной матерью «потенциальным родителям» может травмировать как ее, так и новорожденного. [3, с. 7].

Изначальная цель суррогатного материнства заключается в лечении бесплодия. При этом установление права на оставление ребенка суррогатной

матерью себе данной цели не соответствует. Следовательно, упомянутый метод ВРТ получается некорректным в плане решения демографических проблем.

Также в семейном праве России нашла отражение презумпция отцовства, регулируемая ч.2 ст. 52 СК РФ. Ее содержание заключается в случаях, когда суррогатная мать хочет оставить ребенка у себя. Отцом ребенка соответственно будет ее муж или лицо, которое находился с ней в течение трёхсот дней с момента расторжения брака, либо недействительности брака или момента смерти супруга матери ребенка. Это может противоречить интересам отца. Поэтому имеет место введение корректировок в законодательство. Кандидат юридических наук О.М. Толстикова считает необходимым дополнить ФЗ «Об актах гражданского состояния» нормой с указанием на то, что органам ЗАГС при регистрации ребенка, рожденного по системе ВРТ с помощью ресурсов суррогатной матери, следует указывать отца только в случае его письменного заявления на это.

Права и обязанности сторон устанавливаются соглашением. К ним особых требований на законодательном уровне не имеется. Исключение составляет ничтожность обязанности суррогатной матери на согласие записи «потенциальными родителями» ребенка в органах ЗАГС, включение которой предлагается в некоторых образцах договора суррогатного материнства. В судебной практике обозначен случай, когда обязательно наличие подтвержденного в письменной форме, например, нотариальной, указанного в договоре лица, которое должно прилагаться к договору (Определение Свердловского областного суда от 28 августа 2017 г. по делу №33-5744/2017):

- в ситуации, когда нет возможности получить согласие суррогатной матери записать «потенциальными родителями» ребенка в органах ЗАГС в случае смерти суррогатной матери при родах;
- последствия отказа «потенциальных родителей» от уже рожденного ребенка или в момент беременности суррогатной матери, уточняя условие об оплате медицинских расходов в случае прерывания беременности;
- осуществление грудного вскармливания ребенка суррогатной матерью;
- место проживания суррогатной матери, ее распорядка дня, режима сна и питания.

На данный момент даже юридически правильно составленный договор не дает гарантии биологическим родителям на то, что после рождения ребенок будет передан им. Также нельзя исключить и неблагоприятные варианты развития событий, например, шантаж, обман, угрозы различного характера. Следовательно, на законодательном уровне факт вынашивания и рождения ребенка считается более значим, чем его генетическое происхождение [7, с. 86]. Договор о суррогатном материнстве необходимо закрепить в ГК РФ, принимая во внимание прогрессивные позиции российских ученых. Так, Е.С. Митрякова считает, что данный договор схож по правовой природе с договором возмездного оказания услуг, нося по большей части возмездный характер. Тем самым на

него будут распространяться действие главы 39 Гражданского кодекса РФ. [4, с. 30]. Нами видится эта позиция неверной: если идти по пути применения норм международного законодательства в качестве основания построения российского законодательства, то в Брюссельской декларации Всемирной медицинской ассоциации (1985 г.) говорится запрете использования суррогатного материнства в коммерческих целях. Помимо этого, у данных правоотношений свой собственный особый предмет и специфический субъектный состав. Следовательно, договор о суррогатном материнстве должен быть самостоятельным видом договора.

Проблемы суррогатного материнства носят систематический характер в правоприменительной практике. В связи с этим, нами видятся следующие изменения:

- 1) Законодательное закрепление термина гестационный курьер, которое будет отражать вышеупомянутые признаки;
- 2) выделить договор о суррогатном материнстве в качестве самостоятельного вида соглашения в ГК РФ, определяя штрафные санкции для недобросовестной стороны;
- 3) закрепление в СК РФ признания генетических представителей в качестве родителей ребенка, рожденного по системе ВРТ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамовская Д. В. Суррогатное материнство. Современный взгляд / Д. В. Абрамовская, А. А. Волкова, Д. С. Серёгин // Вопросы студенческой науки. — 2019. — № 12-2 (40). — С. 409-413.
2. Гитлина К. А. Суррогатное материнство в законодательстве Израиля и России / К. А. Гитлина // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. — 2015. — № 1 (36). — С. 103-106.
3. Митрякова Е. С. Требования к потенциальным родителям при использовании метода суррогатного материнства / Е. С. Митрякова // Семейное и жилищное право. — 2018. — № 6. — С. 7-9.
4. Митрякова Е.С. Проблемы правового регулирования суррогатного материнства в России // Вестн. Академии российских энциклопедий. 2013. № 4(14).
5. Погодина Т. Г. Актуальные проблемы правового регулирования суррогатного материнства в России / Т. Г. Погодина, М. В. Соболева // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2018. — № 4 (44). — С. 246-249.
6. Стеблева Е. В. Проблемы реализации прав участников отношений суррогатного материнства: автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / Е. В. Стеблева. — Москва, 2012. — 18 с.
7. Толстикова О. М. Проблемы правового регулирования суррогатного материнства в России / О. М. Толстикова // Сибирский юридический вестник. — 2017. — № 1 (76). — С. 83-87.
8. Чеснокова Ю. В. Правовое регулирование родительских прав в Российской Федерации / Ю. В. Чеснокова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2017. — Т. 6, № 3 (20). — С. 375-378.
9. Шадрин В. В. Правовая природа суррогатного материнства / В. В. Шадрин // Молодой ученый. — 2015. — № 22 (102). — С. 641-645.

CURRENT PERFORMANCE TERMS OBLIGATIONS AND THEIR TERMINATION IN RUSSIAN CIVIL LAW

Radyshevskaya V.
master's degree in jurisprudence
Tambov State
University named after G.R. Derzhavin
Supervisor:
Ruslan Puzikov,
PhD in Law, Associate Professor

СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИСПОЛНЕНИЯ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ И ИХ ПРЕКРАЩЕНИЯ ПО РОССИЙСКОМУ ГРАЖДАНСКОМУ ПРАВУ

Радышевская В.А.
магистрант юриспруденции
Тамбовского государственного
университета им. Г.Р. Державина
Научный руководитель:
Пузиков Руслан Владимирович,
к.ю.н., доцент
DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-25-26](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-25-26)

Abstract

The author proposes a correlation between provisions on securing the fulfillment of obligations with conditions on the termination of obligations under Russian civil law

Аннотации

Автор предлагает соотношение положений об обеспечении исполнения обязательств с условиями о прекращении обязательств по российскому гражданскому законодательству

Keywords: obligations, enforcement, termination of obligations

Ключевые слова: обязательства, обеспечение исполнения, прекращение обязательств

В соответствии со статьей 8 Конституции Российской Федерации «1. В Российской Федерации гарантируется единство экономического пространства, свободное перемещение товаров, услуг и финансовых средств, поддержка конкуренции, свобода экономической деятельности. 2. В Российской Федерации признаются и защищаются равным образом частная, государственная, муниципальная и иные формы собственности» [1]. Поэтому в современных условиях хозяйственной и предпринимательской деятельности закономерностью стала зависимость происходящих экономических процессов от норм российского гражданского законодательства, в частности Гражданского кодекса РФ [2], так как базой или фундаментом их являются договорные отношения, от точного выполнения которых зависит коммерческое благополучие организаций или предпринимателя.

Нарушение полностью или частично условий договора может привести к нежелательным последствиям в виде несения убытков, потери доверия со стороны партнеров и даже начала процедуры банкротства. Причинами неисполнения договора могут быть: непреодолимая сила, приведшая к невозможности осуществления тех или иных действий; неисполнение обязательств третьим лицом; отсутствие заинтересованности обязанной стороны выполнять возложенные на себя договором обязательства, а

также выгодность несвоевременности их исполнения. Например, если оказанная в соответствии с условиями договора услуга не оплачивается или оплачивается несвоевременно, то у кредитора (лица получившего услугу и являющегося в данном случае обязанным лицом) появляется возможность использования невыплаченных, следовательно, по существу дополнительных оборотных средств для извлечения выгоды. Кредитор же в таком случае несет убытки, причем как прямые, так и косвенные. Исправить или исключить изначально подобную ситуацию призвано гражданское законодательство, содержащее нормы ответственности за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательства. Следует иметь в виду, что одни из законодательно предусмотренных последствий неисполнения обязательства приобретают юридическую силу с момента возникновения договорного правоотношения или другого обязательства, другие же применяются только в случае, если прямо предусмотрены в договоре. На практике договаривающиеся стороны учитывают множество существенных для них условий, взаимных прав и обязанностей, но забывают о мерах ответственности за их неисполнение или исполнение ненадлежащим образом. Иногда это приводит к значительным временным и материальным издержкам, недопустимым в коммерческом обороте.

Исполнению обязательств способствуют специальные меры, именуемые способами обеспечения исполнения обязательств. Они состоят в возложении на должника дополнительных обременений на случай неисполнения или ненадлежащего исполнения обязательства. Способы, стимулирующие надлежащее исполнение сторонами возложенных на них обязательств, определяются законодательством или устанавливаются соглашением сторон.

Обеспечение обязательств - традиционный институт гражданского права, который в соответствии с которым для стимулирования должника к точному и неуклонному исполнению обязательства, а также в целях предотвращения либо уменьшения размера негативных последствий, которые могут наступить в случае его нарушения, обязательство может быть обеспечено одним из способов, предусмотренных Гражданским кодексом РФ (ст. 329), иными законами или соглашением сторон. Вместе с тем, наряду с традиционными способами обеспечения обязательств, которые всегда существовали в гражданском законодательстве (неустойка, поручительство, задаток, залог), Гражданский кодекс РФ включает в себя два новых (в сравнении с Гражданским кодексом 1964г.) способа обеспечения обязательств, которые ранее не были известны нашему законодательству, а именно, банковская гарантия и удержание имущества должника. Все указанные способы обеспечения обязательств различаются по степени воздействия на должника и методам достижения цели, то есть побудить должника исполнить обязательство надлежащим образом.

Так, Постановлением Пленума Верховного суда РФ от 11.06.2020 № 6 «О некоторых вопросах применения положений Гражданского кодекса РФ о прекращении обязательств» [3] разъяснено, что «1. Обязательство прекращается полностью или частично по основаниям, предусмотренным Граждан-

ским кодексом РФ (далее - ГК РФ), другими законами, иными правовыми актами или договором (п. 1 ст. 407 ГК РФ).

Перечень оснований прекращения обязательств не является закрытым, поэтому стороны могут в своем соглашении предусмотреть не упомянутое в законе или ином правовом акте основание прекращения обязательства и прекратить как договорное, так и внедоговорное обязательство, а также определить последствия его прекращения, если иное не установлено законом или не вытекает из существа обязательства (п. 3 ст. 407 ГК РФ). Основания прекращения обязательства могут как являться односторонней сделкой (напр., заявление о зачете) или соглашением (напр., предоставление и принятие отступного), так и не зависеть от воли сторон (в частности, прекращение обязательства на основании акта органа государственной власти или органа местного самоуправления). При этом судам следует учитывать, что прекращение договорного обязательства по ряду оснований может быть выражено в форме соглашения сторон и представлять собой частный случай расторжения или изменения договора (глава 29 ГК РФ).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция Российской Федерации, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года // Российская газета. 1993. 25 дек.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 30 ноября 1994 года № 51-ФЗ (в ред. от 08.12.2020г.) // Российская газета. 1994.
3. Постановлением Пленума Верховного суда РФ от 11.06.2020 № 6 «О некоторых вопросах применения положений Гражданского кодекса РФ о прекращении обязательств» // Российская газета. 2020. 15 июня.

Sviridova T.
master's degree in jurisprudence
Tambov State
University named after G.R. Derzhavin
Supervisor:
Ivanova Nelly Alexandrovna,
PhD in Law, Associate Professor

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТРУДОВОГО И СТРАХОВОГО СТАЖА В РОССИИ

Свиридова Т.П.
магистрант юриспруденции
Тамбовского государственного
университета им. Г.Р. Державина
Научный руководитель:
Иванова Нелли Александровна,
к.ю.н., доцент
DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-27-28](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-27-28)

Abstract

The author proposes some features of the substantiation of the relationship between the concepts of work experience and insurance experience in Russia

Аннотация

Автором предлагаются некоторые особенности обоснования соотношений понятий трудовой стаж и страховой стаж в России

Keywords: seniority, insurance experience

Ключевые слова: трудовой стаж, страховой стаж

В соответствии со статьей 37 Главы 2 (Права и свободы человека и гражданина) Конституции Российской Федерации «1. Труд свободен. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию.»[1] с позиций формирования индивидуальной перспективы зарабатывания трудового и страхового стажа. И одним из важнейших юридических фактов, с которым законодатель связывает возникновение большинства правоотношений в сфере гражданского, трудового и социального обеспечения, является трудовой стаж, наличие которого существенно влияет на объем прав трудоспособных и нетрудоспособных граждан. Данная позиция вытекает из положений статьи 7 Конституции Российской Федерации в том, что «1. Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. 2. В Российской Федерации охраняется труд и здоровье людей, устанавливается гарантированный минимальный размер оплаты труда, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система социальных служб, устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты»[1].

Поэтому в одних случаях трудовой стаж определенной длительности и характера играет роль ключевого юридического факта в сложном правообразующем юридическом составе (например, при назначении досрочных трудовых пенсий педагогическим и другим работникам с особыми условиями

труда, пенсий за выслугу лет федеральным государственным гражданским служащим, военнослужащим и др.), в других является лишь одним из элементов сложного правообразующего фактического состава (например, при назначении трудовых пенсий по старости, потере кормильца и по инвалидности, пособия по временной нетрудоспособности). Вместе с тем, с продолжительностью трудового стажа связан и размер большинства видов пенсий и отдельных пособий.

В настоящее время в законе не существует понятия «трудовой стаж», так как с 01.01.2002 года оно заменено на уточненный термин «страховой стаж», то есть период, во время которого работающий гражданин России производил со своей заработной платы отчисления в Пенсионный Фонд Российской Федерации, и прибавленные к ним законодательно обоснованные иные периоды. Тем не менее, словосочетание «трудовой стаж» часто используется в качестве синонима. Поэтому вопросы, касающиеся, отсутствия четкого определения трудового стажа, введение понятия страховой стаж, утрата значения непрерывного трудового стажа, сложность в подтверждении стажа и ряд других проблем являются очень актуальными. В связи с этим «общий трудовой стаж» понятие, которое использовалось для назначения пенсии гражданам Российской Федерации, имеющим периоды работы до 2002 года, то есть до введения понятия страхового стажа. От продолжительности трудового стажа зависел размер пенсии по состоянию на 1 января 2002 года, после этой даты пенсия зависит только от страхового стажа. Поэтому в связи с проводимой в стране реформой основное значение на

сегодняшний день принимает только страховой стаж работы, а трудовой стаж применим лишь при конвертации пенсионных прав в пенсионный капитал. Поэтому пенсионные права российских граждан определяет Федеральный закон от 17.12.2001 года № 173-ФЗ, в статье 3 которого дается понятие страхового стажа, приводятся учитываемые в него периоды, а также порядок исчисления и правила подсчета.

Итак, «страховой стаж» – это суммарная продолжительность периодов работы и/или иной деятельности, в течение которых уплачивались страховые взносы в Пенсионный Фонд РФ. Исчисление страхового стажа производится в календарном порядке, когда, например, периоды работы в организациях сезонных отраслей промышленности учитываются с таким расчетом, чтобы продолжительность страхового стажа в соответствующем календарном году составила полный год [2]. Деятельность лиц, самостоятельно обеспечивающих себя работой включается в страховой стаж при условии уплаты страховых взносов Пенсионный Фонд РФ. А лица, выполняющие работу по договорам авторского заказа, а также авторам произведений, в страховой стаж засчитывается 12 месяцев, если сумма страховых взносов в Пенсионный Фонд РФ составила не менее фиксированного размера страхового взноса. Если же сумма уплаченных страховых выплат составляет менее фиксированного размера страхового взноса, то страховой стаж исчисляется пропорционально уплаченным страховым взносам, но не менее одного месяца (30 дней) [3]. Длительность требуемого страхового стажа –

одна из величин, которая влияет на размер пенсии и которая законодательно установлена, а именно, с 2019 года страховой стаж составляет 10 лет, а к 2025 году он постепенно поднимется до 15 лет.

Таким образом, сказанное позволяет сделать вывод о том, становление трудового стажа связано с развитием государственного социального обеспечения. С каждым этапом развития так называемого «трудового стажа», совершенствуется его правовое регулирование с позиций страхового стажа, которое становится фундаментом дальнейшего реформирования российской пенсионной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция Российской Федерации, принята референдумом 12 декабря 1993 года (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года) // Российская газета. 1993. 25 дек.
2. Постановление Правительства РФ от 4 июля 2002г № 498 «Об утверждении перечня сезонных отраслей промышленности, работа в организациях которых в течение полного сезона при исчислении страхового стажа учитывается с таким расчетом, чтобы его продолжительность в соответствующем календарном году составила полный год»
3. Постановление Правительства от 02.10.2014г. № 1015 «Об утверждении Правил подсчета и подтверждения страхового стажа для установления страховых пенсий» (в ред. от 21.05.2020г.) // Российская газета. 2014. окт. 02.

CURRENT CIRCUMSTANCES OF CRIME MILITARY SERVICES IN RUSSIA

Yunkov A.

master's degree in jurisprudence

Tambov State

University named after G.R. Derzhavin

Bytyy E.

graduate student of jurisprudence

Tambov State

University named after G.R. Derzhavin

Supervisor:

Chapurko Tatiana Mikhailovna

Candidate of Law, Doctor of Political Science, Professor

СОВРЕМЕННЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА ПРЕСТУПНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РОССИИ

Юнков А.Е.

магистрант юриспруденции

Тамбовского государственного

университета им. Г.Р. Державина

Бытый Е.Э.

аспирант юриспруденции

Тамбовского государственного

университета им. Г.Р. Державина

Научный руководитель:

Чапурко Татьяна Михайловна

к.ю.н., д. полит.н., профессор

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-28-30](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-28-30)

Abstract

The authors offer in a comparative form an assessment of crimes committed against military service, both in time periods and taking into account the causal complex of military actions

Аннотации

Авторами предлагается в сравнительной форме оценка преступлений, совершаемых против военной службы, как во временные периоды, так и с учетом причинного комплекса военных действий

Keywords: crime, against military service, military personnel

Ключевые слова: преступность, против военной службы, военнослужащие

В соответствии со статьей 59 Конституции Российской Федерации определено, что «1. Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации. 2. Гражданин Российской Федерации несет военную службу в соответствии с федеральным законом.» [1], однако имеют место быть отклонения от конституционных установлений. Так, преступность против военной службы начала неуклонно расти еще с конца 80-х годов XX века, когда число зарегистрированных преступлений совершаемых под определенными социально-политическими причинами стало явным, а также доступно для их оценки. Но пик роста пришелся всё же на начало 90-х годов XX века, что непосредственно было связано как с распадом Союза ССР, так и с кризисными условиями в государстве и обществе. Одними из наиболее пострадавших в ходе реформ государственных институтов оказались Вооруженные Силы. Поэтому негативные процессы в стране отрицательным образом сказались и на криминогенной обстановке среди военнослужащих.

Однако криминальную активность некоторой части военнослужащих нельзя рассматривать в отрыве от криминальной ситуации в стране в целом, которая оказала существенное, хотя и опосредованное влияние на преступность военнослужащих.

В современных условиях в последние годы военнослужащие менее активно стали вовлекаться в криминальную среду - так по статистическим сведениям 2019 года - более чем на треть в армии стало меньше грабежей и случаев дезертирства, на 21,4 % - уменьшилось насильственных действий в отношении начальника, на 13,8 % - совершение рукоприкладства. Есть заметные достижения в борьбе с незаконным оборотом в войсках наркотических средств – зафиксировано сокращение более чем на 11%; халатность уменьшилась на 9,8 % и вымогательство – на 6,3 % [2].

Общая доля неуставных отношений и рукоприкладства в 2019 году составила около 12 % от всего числа преступлений, однако именно эти преступления, откровенно признаются в военном ведомстве, - наиболее резонансные по степени негативного воздействия на воинские коллективы. Тем не менее, вся проведенная в воинских коллективах работа привела к главному результату – количество погибших в 2019 году военнослужащих (их в армии относят к не боевым потерям) в сравнении с 2015 году - снизилось на 29 % [2].

Составо-образующей нормой, определяющей содержание и пределы ответственности за преступления против военной службы, является статья 331

Уголовного кодекса РФ, формирующая их понятие как - «Преступлениями против военной службы признаются предусмотренные настоящей главой преступления против установленного порядка прохождения военной службы, совершенные военнослужащими, проходящими военную службу по призыву либо по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках и воинских формированиях Российской Федерации, а также гражданами, пребывающими в запасе, во время прохождения ими военных сборов» [3].

Исходя из приведенного определения можно сделать вывод, что законодательство о воинских преступлениях отражает связь уголовного законодательства с военным законодательством, его направленность на обеспечение боевой готовности войск уголовно-правовыми средствами, возможность применения его в условиях военного времени и боевой обстановки, а также особый статус лиц - субъектов преступлений против военной службы с особенностями их ответственности за совершение преступлений.

В соответствии с частью 3 статьи 331 УК РФ – «Уголовная ответственность за преступления против военной службы, совершенные в военное время либо в боевой обстановке, определяются законодательством Российской Федерации военного времени»[3].

Вместе с тем, преступления против военной службы (воинские преступления) являются разновидностью преступления, существенные признаки которого указаны в части 1 статьи 14 УК РФ: «Преступлением признается виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное настоящим Кодексом под угрозой наказания»[3].

Воинское преступление представляет собой деяние, которое характеризуется едиными для всех преступлений признаками: общественной опасностью, уголовной противоправностью, виновностью и наказуемостью. Однако в статье 331 УК РФ эти признаки непосредственно не указываются, но, безусловно, подразумеваются, так как законодатель, говоря о направленности деяния против установленного порядка прохождения военной службы, о круге лиц, могущих совершать эти деяния, о запрещенности этих деяний в главе 33 УК РФ, подчеркивает не наличие общих признаков в преступлениях против военной службы, а их особенности, которые характеризуются специфическим «воинским» содержанием.

Проводя исследования преступности военнослужащих и уголовной ответственности за преступления, совершаемые военнослужащими, считаем

необходимым к статье 331 УК РФ внести информацию, которая будет относиться ко всей главе 33 УК РФ, в качестве следующего содержания:

Примечание: Лицо, участвовавшее в подготовке к преступным действиям против военной службы, освобождается от уголовной ответственности, если оно своевременным предупреждением органов власти или иным способом способствовало предотвращению осуществления преступления, если в действиях этого лица не содержится иного состава преступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция Российской Федерации принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 года // Российская газета. 1993. 25 дек.
2. Статистические сведения ГИАЦ МВД России за 2019год. –М., 2020.
3. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 13 июня 1996 года №63-ФЗ (в ред. 08.12.2020г. // Российская газета. 1996. 15.06.

PEDAGOGICAL SCIENCES

THE NEED TO ACCOMPANY THE FAMILY OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kabdualiyeva S.

1st year master's student of the educational program 7M01103

L. N. Gumilyov Eurasian National

University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan

Zubakova S.

Supervisor

candidate of pedagogical sciences, acting associate

Professor of the Eurasian national University. L. N. Gumilev

НЕОБХОДИМОСТЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Кабдуалиева С.К.

Магистрант I курса образовательной программы 7M01103

Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева

г.Нур – Султан, Республика Казахстан

Жубакова С.С.

Научный руководитель

к.п.н., и.о. доцента Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-31-35](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-31-35)

Abstract

The article reveals the role of psychological and pedagogical support for the family of a child with special educational needs, the need for this support for a successful correctional and developmental program. The essence of the concept is special educational needs. Kazakhstan's society at the present stage demonstrates high activity in providing assistance in the socialization of children with special educational needs. On the development of inclusive education in Kazakhstan as a whole and what the strategic development plan provides. On the creation of a program of psychological and pedagogical support for the family of a child with special educational needs.

Аннотация

В статье раскрывается роль психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями, необходимость данного сопровождения для успешной коррекционно-развивающей программы. Сущность понятия - особые образовательные потребности. Казахстанское общество на современном этапе демонстрирует высокую активность в оказании помощи в социализации детей с особыми образовательными потребностями. О развитии инклюзивного образования в Казахстане в целом и что предусматривает стратегический план развития. О создании программы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями.

Keywords: psychological and pedagogical support, family of a child with special educational needs, inclusive education, program of support of the child's family.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, семья ребенка с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование, программа сопровождения семьи ребенка.

Во всём мире общество пришло к пониманию, что в соответствие с человеческой моралью и требованием социальной справедливости – в ограничении доступа детей в образовании недопустима. Законодательством Республики Казахстан в соответствии с международными документами в области защиты прав детей введены понятия – лица (дети) с особыми образовательными потребностями и принцип равных прав на получение качественного образования всеми обучающимися с учётом индивидуальных возможностей. В соответствии с Государственной программой развития образования в нашей стране с 2011 года поэтапно внедряется инклюзивное образование [1]. Стратегический план

развития Республики Казахстан до 2025 года, согласно пункта 1.1 «Обеспечение доступности и инклюзивности образования», предполагает достижение следующих целей:

1. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, создание специальных кабинетов психолого-педагогического сопровождения, разработка учебных программ среднего, технического и профессионального, послесреднего образования по востребованным рабочим квалификациям, повышение квалификации педагогических работников.

2. Для лиц с особыми образовательными потребностями работа по обеспечению доступа ко всем уровням образования, в рамках подушевого

финансирования предусмотрен повышенный норматив финансирования, увеличен государственный заказ на их обучение [2].

Таким образом, поставленные в стратегическом плане развития цели свидетельствуют о востребованности методического обеспечения психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями в общем образовании, основные и важные аспекты которого представлены в настоящих рекомендациях. Но, для изучения проблемы сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо определить понятие особые образовательные потребности как ключевой компонент инклюзивного образования.

Особые образовательные потребности (ООП) – понятие, получившее распространение в большинстве стран мирового сообщества, поскольку, соответствуя принципам инклюзивного образования, позволяет сосредоточить внимание школы на создании условий для успешного обучения каждого ученика.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в Казахстане к детям с ООП относят тех, кто «испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем и нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования».

В странах ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) термин «особые образовательные потребности» применяются к детям с физическими, психическими особенностями, нарушениями восприятия и поведения, детям с хроническими заболеваниями, детям, проходящим длительное лечение в больнице или на дому, детям с эмоциональными проблемами, детям из неблагополучных семей, детям-сиротам или лишившимся родительской опеки, детям, пережившим насилие, детям из зон военных конфликтов, беженцам и перемещенным лицам. Эти термины с тем же успехом можно применять по отношению к одаренным детям, потому что у этих детей тоже есть особая потребность – в развитии талантов и раскрытии личностных качеств [3].

На современном этапе развития инклюзивного образования Ерсариной А.К. и Елисеевой И.Г. рекомендуется использовать следующее определение особых образовательных потребностей – это потребности учащихся в психолого-педагогической, социальной и иной помощи, без которой невозможно получения качественного образования [4].

Казахстанское общество на современном этапе демонстрирует высокую активность в оказании помощи в социализации детей с особыми образовательными потребностями. Как показывает опыт наше общество готовы принять детей с особыми образовательными потребностями и оказывать им помощь в их развитии и социализации. Статистические данные свидетельствуют о том, что идет рост рождаемости детей с нарушениями. Ученые иссле-

дуют тенденции данного роста, причины рождаемости с нарушениями. На сегодня в Казахстане проживает 680 тысяч людей с инвалидностью, из которых 87 тысяч детей в возрасте до 18 лет, что составляет 1,5% от общей численности детского населения и 12,8% от общего количества инвалидов. В динамике отмечается рост количества детей в общей структуре инвалидов. Только за последние 7 лет – рост составил 2% [5].

На сегодняшний день программа инклюзивного образования набирает все новые обороты. В стране открываются реабилитационные центры государственного и частного направления. Активно ведется подготовка педагогов-психологов, дефектологов, логопедов и других специалистов для оказания специальной психолого-педагогической помощи по преодолению различного рода проблем, связанных с обучением и воспитанием ребенка. Создаются общественные объединения по различным заболеваниям, организовываются родительские клубы. Данное направление – отличный способ по преодолению трудностей и поддержки семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями. Для эффективного развития и социализации детей, необходимо проводить консультации семьи ребенка, в которой он живет. Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка.

Семья – это первая социальная и благоприятная среда, в которой развивается ребенок. Когда в семье рождается ребенок с нарушениями, то происходят изменения в жизни семьи. Изменения происходят в психологическом, социальном и бытовом статусе семьи. На внутренний психологический климат семьи влияет стрессовая ситуация, связанная с рождением ребенка с нарушениями в развитии. Семья испытывает стресс от мыслей и вопросов по причине рождения ребенка с нарушениями. Зачастую возникают в семье конфликты, претензии и обвинения. Частой практикой такой семьи являются разводы. Чаще всего они возникают от непонимания, от ситуации безысходности и бессилия. В такой ситуации прибавляются переживания и проживание дополнительного стресса. Семьи с большим ребенком чаще всего изолируются от общества. Кардинально меняется социально-бытовой уклад семьи. И в такой ситуации семья реально оценить ситуацию не может, следовательно, и помочь ребенку.

Психологи Р.Ф. Майрамян, О.К. Агавелян выделяют четыре фазы психологического состояния родителей в процессе становления их позиции к ребенку с особыми образовательными потребностями.

Первая фаза – «шок», характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства неполноценности.

Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту», характеризующееся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией.

Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка.

Четвертая фаза – начало социально – психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений с педагогами, специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям [6].

Таким образом для полноценного психомоторного развития любому ребенку необходимы эмоциональная и биологическая связь. В первую очередь, родители обращаются за помощью к специалистам. Добросовестно выполняют все рекомендации лечения. Но, если начинают замечать отсутствие положительных изменений в динамике развития, то впадают в уныние и ещё глубже впадают в стрессовую ситуацию. Зачастую сравнивают развитие ребенка с другими детьми и тем самым не чувствуют себя удовлетворенными, счастливыми, впадают в отчаяние. Такие семьи не могут выполнять в полном объеме свою социальную функцию и сами нуждаются в реабилитационной помощи.

Современный подход в реабилитации и абилитации ребенка с особыми образовательными потребностями требует включения всей семьи не только в медицинскую и психолого-педагогическую коррекционную деятельность, но и в нормализацию психоэмоционального состояния всей семьи. Гармонизация отношений в семье, учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка с особыми образовательными потребностями в процессе воспитания и обучения, стремление к созданию благоприятной психологической атмосферы в семье положительно влияет на психическое и социальное здоровье ребенка. Реабилитационный процесс семьи должен включать современные инновационные методы и психолого – педагогическую работу с семьей [7].

Очень важно оказывать психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с особыми образовательными потребностями. Отсюда, возникает потребность в методическом обеспечении сопровождения. Не исключено, что многие учреждения несут в себе коррекционно-развивающее направление не только ребенка, но и семьи. Проводят консультативную работу, корректируют поведенческие и эмоциональные состояния родителей, вовлекают родителей в психологические тренинги по гармонизации внутрисемейных отношений. Но, данную работу нужно проводить организованно, системно, целенаправленно и индивидуально – ориентированно. Мы считаем, что для каждой семьи требуется индивидуальная программа реабилитации, с учётом особенности семьи. То есть психолого-педагогическое сопровождение семьи расширяет субъект коррекционно - развивающего воздействия: вместо одного ребенка с особыми образовательными потребностями возникает полимодальный субъект: семья – ребенок. Актуально

определить содержание психолого-педагогического сопровождения семьи. Приоритетным направлением, мы считаем, является организационные и методические основы сопровождения семьи. В первую очередь оказывать содействие в формировании благоприятного психологического микроклимата, способствующего максимальному раскрытию имеющихся у семьи внутренних ресурсов и творческого потенциала. Во - вторых, способствовать формированию адекватного восприятия ребенка с нарушениями в развитии, через повышение психолого – педагогической компетенции. В-третьих, оказывать содействие в личностном и социальном развитии семьи, формировать навыки социальной активности и конструктивности. Отсюда и формирование активной жизненной позиции родителей.

Многие учёные, педагоги – психологи и другие специалисты предлагают различные способы и приёмы организации данного направления. Анализируя их труды, методы и предложения, можно выделить основные и главные этапы в психолого – педагогическом сопровождении семьи ребенка с особыми образовательными потребностями.

В первую очередь важно определить задачи сопровождения, затем разработать поэтапную программу сопровождения. Основными задачами сопровождения являются:

- 1.Изучение личности ребенка и его семьи, их системы отношений.
- 2.Формирование адекватных родительских установок на диагноз ребенка.
- 3.Определение условий психолого – педагогической и медико–социальной коррекции.
- 4.Повышение мотивации родителей на оказание всевозможной помощи ребенку и его поддержке.
- 5.Формирование умения в преодолении психологических барьеров.

По нашему мнению, примерными этапами программы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка будут являться:

- 1.Консультативно – диагностический комплекс мероприятий. Первичное изучение семьи, выявление социального статуса семьи – отношения в семье, произошли ли изменения в семье в связи рождением ребенка с нарушениями; материального благополучия – кто из родителей обеспечивает семью; готовность сотрудничать с реабилитационным центром- имеется ли необходимое оборудование для развития ребенка, проводятся ли занятия с ребенком дома. Составление социально-психологической карты семьи.

- 2.Коррекционно – развивающее направление. Оказание консультативной и методической помощи специалистами. Создание школы для родителей по подготовке детей социальной и бытовой адаптации. Организация «Клуба для мам» для личностного развития и сохранения женской природы. Участие в мастер-классах, конференциях. Создание информационных стендов, где размещается полезная информация, интернет страничек, где каждый

родитель сможет получить необходимую информацию.

3. Социально – культурная реабилитация семьи. Посещение семьи социально-культурных мероприятий. Возможность развития талантов ребенка и семьи, повышение творческого и культурного потенциала семьи, участие в различных культурных мероприятиях и конкурсах. Повышение и расширение воспитательного потенциала в семье.

Для выявления необходимости и потребности в психолого-педагогическом сопровождении семьи, нами была разработана и проведена анкета для родителей. В анкетировании приняли участие родители получателей услуг с нарушениями опорно-двигательного аппарата и психоневрологическими отклонениями ГKKП «Центра социального обслуживания» акимата г.Нур-Султан. Центр оказывает специальные социальные услуги на дому и в условиях полустационара до 4 часов пребывания. В условиях полустационара организовывается комплексная медико-педагогическая реабилитация ребенка. Для правильного планирования и индивидуального подхода при проведении реабилитационных мероприятий и достижения определенного результата специалистами проводится мультикомандное заключение. Педагогические и медицинские услуги оказывают такие специалисты, как логопеды, дефектологи, педагоги-психологи, трудотерапевты, музыкотерапевты, массажисты, инструкторы ЛФК. С целью укрепления и улучшения реабилитационных мероприятий, по рекомендации врача-реабилитолога детям рекомендуются услуги иппотерапии, гидротерапии.

По результатам анкетирования выявлено, что 85% респондентов подтвердили необходимость в сопровождении семьи, 10% респондентов ответили - не знаю и только 5% опрошенных ответили, что нет в этом необходимости.

Анализируя результаты анкетирования, можно полагать, что семья ребенка с особыми образовательными потребностями испытывает необходимость в сопровождении. Семья нуждается в комплексной психолого-педагогической поддержке. К работе с семьей следует подходить с гуманистических позиций, т.е. активного участия всей семьи в процессе развития. В настоящее время, становится актуальным поиск новых путей и форм помощи родителям. В связи с этим возникла необходимость в разработке ряда мероприятий для семьи, которые будут обеспечивать улучшение развития ребенка и его социальной адаптации. Главной задачей педагога-психолога при взаимодействии с семьей это не только рекомендации по обучению и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В первую очередь, в психокоррекционной работе с родителями является формирование позитивного взгляда на ребенка. Адекватность позиции родителя позволяет ему приобрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку.

На основании выше изложенного, мы предлагаем примерную программу психолого – педагогического сопровождения семьи ребенка с особыми образовательными потребностями на базе ГKKП «Центра социального обслуживания» акимата г.Нур-Султан.

1. Диагностическое направление: На начальном этапе программы провести знакомство с семьей. Изучить и провести психодиагностику семьи с помощью следующих форм и методов: наблюдение, беседа с родителями и специалистами. Анкетирование, тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, Анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В. В. Ткачева, В.В. Столин). Результат: Выявление уровня возможностей ребенка. Составление психологического портрета семьи. Выявление ресурсов семьи и проблемных зон.

2. Коррекционно-развивающее направление: Организовать на базе Центра «Школу для родителей», которая будет носить системный характер, с графиком работы – 2 раза в месяц. Индивидуальное консультирование специалистов по проблемам развития ребенка с ООП и рекомендации. Психологические тренинги: «Эффективный родитель»; «Счастливая семья». Мастер-классы «Родительское мастерство». Круглый стол на тему «Воспитание ребенка с ООП». Результат: Улучшение положительного эффекта коррекционно-развивающего направления в развитии ребенка с особыми образовательными потребностями. Повышение психолого-педагогической компетентности семьи ребенка. Формирование навыков конструктивного взаимодействия в системе супружеских и детско-родительских отношений в семьях.

3. Социально-культурная реабилитация семьи. Посещение культурно-массовых мероприятий. Организация и проведения различных конкурсов, фестивалей, проектов. Где непосредственно будет задействована вся семья. Результат: Развитие творческих способностей ребенка. Повышение творческого и культурного потенциала семьи. Улучшение внутрисемейных отношений.

Резюмируя вышеизложенное, мы убеждены в том, что существует необходимость в психолого-педагогическом сопровождении семьи ребенка с особыми образовательными потребностями. Таким образом, только при совместных усилиях семьи и специалистов Центра, можно добиться успехов. Решение поставленных задач и реализация предложенных мероприятий в психолого - педагогическом сопровождении семьи ребенка с особыми образовательными потребностями окажет положительный и благоприятный эффект в динамике развития и социализации ребенка. Важно чтобы сопровождение носило системный характер. В результате всей работы, семья приобретет уверенность в достижении успеха реабилитационных мероприятий, укрепит семейные отношения, что благоприятно отразится на развитии ребенка. Только совместные и терпеливые усилия всех участников образовательного процесса, основанные на принципах доверия и взаимопомощи могут дать положительные результаты.

Сплочение и общая цель способствуют личностному росту и развитию не только детей с особыми образовательными потребностями, но и их родителей и даже специалистов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Закон РК «Об образовании».
2. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года (Указ Президента Республики Казахстан от 15 февраля 2018 года, № 636)
3. Пособие по совершенствованию инклюзивной практики в образовании (Перевод с английского). Белград, 2012
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/ Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. - Алматы: ННПЦ КП, 2019 - 118с.

5. <https://kursiv.kz/news/obschestvo/2019-04/v-kazakhstan-rastet-chislo-detey-s-invalidnostyu>.

6. Майрамян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: автореф. дис. канд. мед. наук / Р. Ф. Майрамян. -- М., 1976. -- 24 с. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития: Дис. . д-ра психол. наук. М., 1989.

7. В.В. Ткачёва Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие- - М.: АСТ; Астрель, 2007. -318, [2] с. — (Высшая школа)

8. И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие М.: Просвещение, 2008. - 239 с.

ROLE OF NON FORMAL EDUCATION IN SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN AND YOUTH

Kozubovska I.

doctor of pedagogic sciences, professor, head of Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School, Uzhhorod National University, Ukraine

Kozubovsky M.

post graduate student. Department of General Pedagogic and Pedagogic of Higher School. Uzhhorod National University, Ukraine.

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Козубовська І.В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Ужгородський національний університет, Україна

Козубовський М.Р.

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, Ужгородський національний університет, Україна

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-35-38](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-35-38)

Abstract

This article deals with the problem of educational work with juveniles. It is underlined that especially urgent this problem is for «juveniles at risk» with different deviations in adaptation. The possibilities of non formal education in the work with this category of youth are discussed. Special attention is paid to the leisure activity. The main task of this work is the formation of social competence of juveniles at risk and prevention of deviant behavior.

Анотація

В статті розглядаються питання виховання неповнолітніх. Наголошується на важливості організації відповідної виховної роботи з неповнолітніми, які мають порушення в соціальній адаптації. Цю категорію неповнолітніх часто відносять до групи ризику. Обговорюються можливості неформальної освіти з дезадаптованими неповнолітніми. Важливе значення в цьому плані надається організації продуктивного дозвілля неповнолітніх. Головним завданням в цій роботі є формування соціальної компетентності дітей і молоді, попередження девіантної поведінки.

Keywords: adaptation, educational work, children, youth, non formal education, leisure.

Ключові слова: виховна робота, діти, молодь, неформальна освіта, дозвілля.

Сьогодні внаслідок складних трансформаційних процесів, які відбуваються в суспільстві, часто мають місце порушення в соціальній адаптації особистості, що особливо характерно для дітей і молоді – учнів загальноосвітніх шкіл, коледжів та інших навчальних закладів.

Відомо, що термін «адаптація» запозичений з

латинської мови і означає пристосування. Наприклад, це може бути пристосування організму до різних впливів чи умов життя, які постійно міняються [1, с. 8]. Низька адаптивність або її відсутність характеризуються терміном «дезадаптація», вивченню якої присвячені дослідження багатьох зарубіжних та українських учених (Б.Алмазов, К.Андросович,

Л.Баркасі, Ф.Березін, М.Блажківський, Є.Віттенберг, Н.Максимова та ін.)

У сучасній літературі поняття «адаптація» має певну багатозначність. Теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про те, що сьогодні немає єдиної точки зору на цей феномен. Однак загальним для всіх досліджень адаптації залишається уявлення про даний феномен як про взаємодію індивіда й середовища. Тому особливо важливе значення має соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, яка інтенсивно відбувається в неповнолітньому віці. Саме в цьому віці найбільш часто виникають порушення в адаптації, які вимагають відповідної реакції суспільства.

Слід підкреслити, що значна частина науковців цілком слушно розглядає дезадаптивну поведінку у тісному зв'язку з девіантною поведінкою. Так, Є.Змановська відзначає, що девіантна поведінка – це поведінка особистості, для якої характерно відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або самій особистості, і супроводжується її соціальною дезадаптацією [2, с. 150].

Збільшення кількості дезадаптованих неповнолітніх вимагає посилення виховних функцій школи як основного освітнього закладу, щоб школа була не просто навчальною, а особистісно-розвиваючою, виховною системою, яка створює умови для соціального становлення молодшої людини, включення її в систему суспільних відносин, всебічного розвитку як вільної, творчої особистості, запобігає виникненню порушень в адаптації.

Основою виховної роботи школи з учнями, які мають порушення в адаптації і, відповідно, відхилення у поведінці, є надання допомоги в реалізації індивідуального потенціалу, в становленні повноцінного громадянина суспільства.

Одним з найважливіших завдань у цій роботі є формування соціальної компетентності, забезпечення соціального самовизначення особистості, яке залежить від реалізації двох важливих умов. Перша з них – це залучення неповнолітніх в реальні соціальні відносини, виникнення у них особистісного ставлення до діяльності, яке включає об'єктивний і суб'єктивний компоненти: об'єктивний – це власне діяльність особистості, суб'єктивний – ставлення особистості до даної діяльності. Неповнолітні, включаючись в реальні відносини, орієнтуються на свої ідеальні уявлення про ці відносини. Другою умовою є самореалізація неповнолітніх у процесі соціальної взаємодії. Ця умова передбачає надання можливості особистості більш повно розкрити себе у відносинах з оточуючими.

Аналіз праць багатьох учених, зокрема М.Галагузової, Н.Максимової, Л.Олифіренко, В.Оржеховської, М.Шакурової, Л.Шипіциної та інших, дає

підставу зробити висновок, що в роботі з дезадаптованими неповнолітніми навчальні заклади повинні керуватись певними принципами, основні з яких коротко проаналізуємо.

Принцип орієнтації на позитивне в поведінці і характері особистості. Основними умовами його реалізації є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів при самооцінці своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довір'я до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних захоплень, пробудження нових інтересів та ін.

Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій проходить виховання учня. Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення учня при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги дітям; врахування різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, в тому числі і від засобів масової інформації.

Принцип індивідуалізації виховання дітей з порушеннями в адаптації передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, визначення спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям учня. Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; врахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів при виборі виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі у позаурочній діяльності.

Принцип соціального загартування дезадаптованих неповнолітніх передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, обов'язково адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції. Умовами реалізації принципу соціального загартування є: включення учнів у вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції і способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

На сьогоднішній день, на жаль, далеко не кожна загальноосвітня школа в Україні, здатна успішно справитися з цими завданнями. На нашу

думку, доцільно впроваджувати нові моделі шкіл, наприклад, школу-оздоровчо-виховний комплекс. В таких школах діти отримують комплекс необхідних послуг, не тільки освітніх, але й зв'язаних з профілактикою, оздоровленням, соціальною допомогою, різнобічним особистісним розвитком, медичною, педагогічною і психологічною реабілітацією.

Оскільки сьогодні в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах досить важко досягти суттєвих позитивних результатів у роботі з дезадаптованими дітьми і підлітками, то в багатьох випадках доцільним є направлення неповнолітніх в спеціальні реабілітаційно-виховні заклади, а також використання можливостей неформальної освіти, наприклад, залучення їх в діяльність різних дитячих і молодіжних позашкільних закладів (гуртків, секцій, клубів, центрів дозвілля тощо), де забезпечується продуктивне дозвілля дітей. При цьому важливою умовою успішної реабілітації соціально дезадаптованих дітей і підлітків є включення їх в систему нових міжособистісних відносин, які будуються на основі колективної суспільно корисної діяльності. Тут створюється те виховне середовище, яке здатне виконувати функції інституту соціалізації, вірніше, ресоціалізації, тобто відновлювати втрачені навички соціально схвалюваної поведінки, соціальний статус, подолати відчуження від основних інститутів соціалізації (сім'ї, школи), змінити систему внутрішніх цінностей і референтних орієнтацій [3].

Безперечно, дозвілля відіграє велике значення в житті молоді. В сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, підключення індивідів, соціальних груп до культурно-дозвіллевої діяльності. В процесі цієї діяльності відбувається розвиток та саморозвиток особистості. Крім того, відбувається соціалізація особистості, в процесі якої індивід збагачується новим соціальним досвідом. І тому необхідно, щоб обрані для його проведення заняття були до душі неповнолітньому, розвивали та удосконалювали його як фізично, так і духовно. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями, які мало дадуть і розуму, і серцю.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, їх всебічному розвитку, допомагало формувати в них науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам. Завдяки заняттям на дозвіллі молоді людина може краще зрозуміти власне життя, свої професійні якості, творчі здібності.

Відомо, що класичне поняття «дозвілля» було розроблено Арістотелем, який вважав, що поняття «дозвілля» є невід'ємним від поняття «думка». Воно розглядається ним як діяльний стан людини, яка ні в чому не має потреби, а діє в силу природно

властивості їй людської активності. Той, хто не має дозвілля, підкреслював великий мислитель, гідний жалю: адже він не має можливості зустрічатися з друзями, думати про справи держави, бути присутнім в судах і на зборах. Щастя також пов'язане з поняттям дозвілля, бо той, хто отримує насолоду, відчуває себе щасливим. Дозвілля – цей розвиток розуму і душі, це те, що трапляється в житті, як любов, радість, це неможливо контролювати [4].

Без дозвілля, на думку Арістотеля, не може бути ні розвиненого смаку, ні мистецтва, ні цивілізації. Людей, які поспішають, греки не вважали досить цивілізованими. Дозвілля заповнене бесідами, музикою, відвідуванням громадських місць, гімнастикою. Найбільш часта форма дозвілля – це розумове споглядання, філософствування, що поєднує в собі стан повноти, спокою і вищої духовної активності. Платон і Арістотель розглядають дозвілля як одну з найважливіших цінностей нарівні з мудрістю і щастям. Здатність розумно використати дозвілля – основа життя вільної людини.

Пізніше цікаві ідеї стосовно дозвілля висловлювали такі зарубіжні вчені, як Т.Веблен, Х.Данфорд, Д.Рісмен та інші.

Д.Рісмен писав, що дозвілля – це соціальний феномен і для його реалізації потрібно створювати соціальні умови і культуру. На його думку, можливість раціонально провести дозвілля залежить безпосередньо від того, яку діяльність обирає людина, в якому середовищі мешкає. Це впритул пов'язано з рівнем культури. Дозвілля є її невід'ємною складовою частиною і повинне так само постійно вивчатися, як і культура. Разом з тим вивчення дозвілля і рекреаційної діяльності можливе тільки з аналізом особливостей розвитку суспільства і культури [5, с. 29].

Характер дозвілля залежить від вікових особливостей та індивідуальних якостей людини, її здібностей, потреб, тому дозвілля доцільно розглядати в зв'язку із законами такої науки, як психологія.

Психологи, займаючись проблемою дозвілля, визначають вільний час як можливість самореалізації, самопомогти, самоствердження і саморозвитку. У зв'язку з цим вказується, що дозвілля робить більш осмисленим життя людей різного віку. При цьому психологи не обмежують дозвіллеву діяльність тільки інтелектуальними заняттями. Навіть для людей з обмеженими можливостями, на їх думку, дозвілля може бути засобом фізичного розвитку.

Дозвілля – цей час, який залишається після того, як всі справи, необхідні для нормального існування і життєзабезпечення, виконані. Дозвілля означає, що людина може робити все, що хоче, якщо вона не пов'язана якими-небудь обов'язками.

Існують різні види і форми дозвілля. Наприклад, клубна робота в порівнянні з шкільним навчанням розглядається як набагато менш формалізована практика соціалізації і соціальної адаптації тих дітей і підлітків, проблеми та інтереси яких не в змозі вирішити і задовольнити дві основні підси-

стеми суспільства – родина і школа. В різних неформальних клубах в атмосфері гри, радості, підтримки з боку оточення молодій людині легше знайти і проявити себе, прийняти соціальні норми і правила співжиття. Основним завданням соціально-виховної роботи в клубах є створення умов для засвоєння дітьми і підлітками зразків цивілізованого співжиття, навичок спілкування в групі, особистісного росту кожного члена клубу.

Учені (Г.Іващенко, М.Кульпедінова, Д.Лебедев, О.Романов, Л.Романовська та ін.) вважають, що ефективність організації клубної діяльності дітей і підлітків підвищується при дотриманні наступних умов: 1) Організаційно-педагогічних: наявність дорослих, які відповідним чином підготовані до проведення клубної роботи; забезпечення тривалого і стабільного функціонування клубного колективу; створення системи взаємозв'язків клубного об'єднання з соціальним середовищем. 2) Психолого-педагогічних: врахування вікових, статевих і особистісних можливостей і ресурсів членів клубних об'єднань; забезпечення особистісної і соціальної значимості змісту клубної діяльності; забезпечення дітям і підліткам суб'єктивної позиції в життєдіяльності клубного колективу. 3) Педагогічних: адекватність змісту клубної діяльності інтересам неповнолітніх, соціальним умовам і можливостям її організації; комплексний характер спільної діяльності; поєднання індивідуальних і групових форм в процесі організації життєдіяльності; стимуляція самодіяльності дітей і підлітків, створення відносин довіри і поваги в колективі.

Зауважимо, що в організації соціально-виховної клубної роботи на сьогоднішній день є певні труднощі, зокрема, це стосується недостатнього матеріально-технічного забезпечення діяльності багатьох клубних закладів, відсутності висококваліфікованих спеціалістів, яких майже не готують у вищих навчальних закладах, недостатньої уваги до проблем клубної роботи з боку державних органів, комерціалізація закладів дозволяє тощо.

Дуже важливими в плані забезпечення позитивного впливу на особистість дітей з порушеннями в соціальній адаптації, особливо підлітків, є дитячі і молодіжні громадські об'єднання (організації, союзи, команди, загони, асоціації тощо), значення яких полягає у задоволенні інтересів і потреб дітей; цілеспрямованому введенні в соціальне середовище і адаптацію до його умов підростаючих громадян; соціальному захисті неповнолітніх, їх прав та інтересів; попередженні негативних впливів середовища.

Дитячі громадські об'єднання створюють умови для: задоволення потреб дітей і підлітків у

самореалізації; актуалізації можливостей, які не мали змогу проявитися в інших спільнотах, членом яких були неповнолітні; усунення дефіциту продуктивного спілкування, в тому числі й з дорослими; розвитку соціальної творчості, уміння взаємодіяти з іншими.

Учені Г.Іващенко і М.Кульпедінова виокремлюють три основні педагогічні функції, які властиві дитячим об'єднанням: розвиваючу – забезпечення громадянського, морального становлення особистості дитини, розвитку її творчості, уміння спілкуватися і взаємодіяти з ровесниками і дорослими, ставити перед собою цілі і досягати їх; орієнтаційну – забезпечення умов для орієнтації дітей в системі соціальних, моральних, політичних цінностей; компенсаторну – створення умов для реалізації потреб, інтересів, актуалізації можливостей кожної дитини [6, с. 36].

Щоб уникнути загрози формалізації дитячого руху, необхідно особливо активно включати дітей і підлітків у соціальні відносини, але не можна включати неповнолітніх в діяльність всупереч їх бажанню, слід дбати про якомога повнішу реалізацію інтересів всіх членів колективу, поважати особистість кожного, не допускати приниження його честі і достоїнства, дотримуватися рівності неповнолітніх і дорослих у вирішенні всіх питань, які стосуються діяльності дитячої організації.

Отже, неформальна освіта, яка забезпечується різними соціальними інститутами, має важливе значення у запобіганні і подоланні відхилень у соціальній адаптації неповнолітніх.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: [учебное пособие]. М.: «Академия», 2004. 287 с.
3. І.Козубовська, Р.Козубовський, Н.Сойма, З.Мигалина. Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими дітьми в США: [монографія]. Ужгород: «АУТДОР-ШАРК», 2019. 225 с.
4. Орлов Е.В. Философский язык Аристотеля: [монография]. Новосибирск: Институт философии и права, 2011. 317 с.
5. Riesman D. Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation. Springfield: University Press, 1990. 350 p.
6. Иващенко Г., Кульпединова М. Детское движение: реалии и возможности. Педагогика. 1999. №6. С. 34-40

ACCENTS OF FORMATION OF COMPETITIVE PERSONALITY BY HOLDING INTERNAL FORUMS IN THE PROCESS OF STUDYING HUMANITIES**Kohan L.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Honored Teacher of Ukraine,
Associate Professor of the Department
of Ukrainian and Russian as Foreign Languages,
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv,
B. M. Lyatoshynsky Kharkiv Music College
(Kharkiv, Ukraine)*

АКЦЕНТИ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРНАЛЬНИХ ФОРУМІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**Кохан Л. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений вчитель України,
доцент кафедри української та російської мов як іноземних,
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова,
Харківське музичне училище імені Б. М. Лятошинського
(м. Харків, Україна)*

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-39-42](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-39-42)**Abstract**

The article reveals the influence of internal forums on the formation of a competitive personality in the Process of Studying Humanities. The meaning of the concept of «internality» is specified. Forms of internality are defined. It is proved that internality encourages a person to constant creativity, self-improvement, self-development and self-realization.

Анотація

У статті розкрито вплив інтервальних форумів на формування конкурентоспроможної особистості у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. Уточнено зміст поняття «інтервальність». Визначено форми інтервальності. Доведено, що інтервальність спонукає особистість до постійної творчості, самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації.

Keywords: internality, infernal forum, competitive personality, self-improvement, self-development, self-realization, humanities.

Ключові слова: інтервальність, інфервальний форум, конкурентоспроможна особистість, самовдосконалення, саморозвиток, самореалізація, гуманітарні дисципліни.

У глобалізованому світі третього тисячоліття шанс на успіх перед Україною відкриває лише ефективна реалізація її людського потенціалу. Як європейська за своєю цивілізаційною належністю нація, Україна у своєму розвитку має спиратися на людиноцентричну систему цінностей, за якою інтелект, освіта, професійний досвід, соціальна мобільність, одним словом, – конкурентоспроможність – головна складова національного багатства та основний ресурс соціально-економічного розвитку, індикатор здатності до інновацій у професійній діяльності і соціальному житті [8].

Серед передумов, що стимулюють розвиток конкурентоспроможної особистості, самоусвідомлення посідає чи не найважливіше місце. Завдяки йому молода людина починає розуміти, як виконує свої громадські обов'язки, вчиться порівнювати себе з товаришами, робить висновки щодо її відмінностей від ровесників – тобто відповідально сприймає свою особу у соціумі [1].

Самоусвідомлення дає змогу бути більш самостійним – виносити рішення щодо своїх вчинків,

виявляти стійкість у поведінці, обдумати поведінку. Із розвитком цієї здатності з'являється можливість самостійно, на основі власних спонукань спрямовувати свою поведінку незалежно від зовнішніх впливів. У ході цього процесу у молоді народжується потреба самостійно здійснювати свої плани й наміри [4].

Ось чому розвиток самоусвідомлення потрібний не лише для виховання моральної поведінки, а й особистості у цілому. Завдяки зануренню «у себе» студент може стати співучасником навчально-виховного процесу й виконувати разом із наставником поставлені завдання. Таке співробітництво виникає тоді, коли людина правильно, у відповідності з власними успіхами, осмислює себе. При цьому необхідно, щоб вона знала не лише свої позитивні якості, а й негативні, зрозуміла, які властивості в неї формуються під час навчальної діяльності, прагнула самореалізації, самовдосконалення, усвідомлювала поставлені перед собою цілі та завдання й успішно їх розв'язувала [5].

Яким же чином визначається рівень самоусвідомлення? Найкраще – через інтернальність – схильність індивіда до усвідомлення своєї життєвої філософії. Найчастіше практикуємо в системі своєї роботи інтернальні форуми як найбільш сприятливий метод самозанурення та самокритики. Також використовуємо різні форми інтернальності: «Я – характер», «Я – спроможність», «Я – поведінка»...

Модель інтернального навчання виглядає так:

- самозанурення;
- розширення кругозору;
- уміння об'єктивно оцінювати власне «Я»;
- конструювання оптимального варіанту

власної життєвої позиції.

У процесі вивчення предметів гуманітарного циклу відбувається плекання цілісної конкурентно-спроможної особистості з погляду її моральної сутності, особливостей поведінки, характеру, ментальності, вчинків, яка відчуває себе на рівні соціуму і здатна до активної діяльності заради нього.

З огляду на те, що сучасне суспільство стало на шлях переходу до ринкової економіки й демократизації, перед педагогами постало питання: як найкраще підготувати молодих людей до демократичного та економічно продуктивного життя? Для молоді в сучасних умовах головне завдання – навчитися ефективно здобувати знання і критично мислити, сприймати нову інформацію, ретельно її досліджувати, осмислювати різні погляди, перевіряти їх на можливість використання [2].

Як же виховати конкурентноспроможну особистість? **На допомогу приходить опосередкованість спілкування як місток, що з'єднує сам процес здобуття знань із життєвим досвідом на основі використання найсучасніших інформаційно-комунікаційних технологій, із самоусвідомленням особистістю значення свого «Я» для соціуму [3]. Як поєднати ці парадигми? Через інтернальність. Схематично можна зобразити це так:**

- педагог-модератор;
- інтернальність на основі опосередкованого спілкування;
- студент – самоусвідомлення;
- людина – соціум – конкурент.

Екстернальність – інтернальність – схильність індивіда до визначеної форми контролю. Якщо відповідальність за події, що відбуваються в її житті, людина бере на себе, пояснюючи їх своєю поведінкою, характером, спроможностями, то це – інтернальний контроль. Якщо домінує схильність приписувати причини того, що відбувається, зовнішнім чинникам (соціуму, навколишньому середовищу, долі або випадку), то це – екстернальний контроль.

Тож очевидно, що лише інтернальне навчання дасть позитивні результати. При цьому завдання педагога чіткі і зрозумілі:

- формувати загальнонавчальні вміння як основу інтернальної діяльності;
- на заняттях використовувати випереджальні завдання, які передбачають творчу діяльність молоді;

- формувати навички дослідницької діяльності та залучати студентів до виконання завдань творчого характеру;

- розвивати вміння студентів висловлювати власну думку, застосовувати різноманітні прийоми аргументування;

- вчити планувати власні стратегії розв'язання пізнавальних проблем і оцінювати їх;

- стимулювати до оволодіння сучасними технічними засобами навчання та використовувати їх для отримання і передачі інформації;

- практикувати роботу у блогах, на вебсайтах, медіафорумах;

- створювати проблемні ситуації вибору на основі життєвого досвіду;

- виховувати засобами різних видів мистецтв, залучаючи до роботи у студіях акторського мистецтва, художньої майстерності, відеомонтажних лабораторіях;

- стимулювати до самостійного творчого мислення через участь в інтернальних форумах;

- використовувати різні форми зворотнього зв'язку (рефлексійні анкети, сенкани, технологічні картки тощо).

Інтернальний форум полягає в організації вирішення різноманітних завдань, головною умовою яких є самозанурення. Відбувається діяльність на основі співробітництва педагога з вихованцями. Широко практикуємо роботу з медіаекспресіями, що дає можливість зекономити час. Чудовим дидактичним засобом активізації пізнавальної і творчої діяльності, розвитку креативності і водночас формування певних рис особистості є медіапроекування, джигсоу.

Участь в інтернальному форумі – це практика особистісно орієнтованого навчання і виховання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. Таким чином, даний вид діяльності – це цільовий акт творчості, самоусвідомлення, самодослідження, в основі якого лежать інтереси молоді людини.

Внутрішню структуру інтернальних форумів пропонуємо таку:

- розуміння особистих потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних та слабких сторін своєї діяльності;

- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення особистої позиції в процесі здобування певних знань;

- гнучкість застосування знань, умінь, навичок в умовах нових змін;

- уміння творчо розв'язувати різноманітні проблеми на основі самостійно здобутих знань;

- презентація, обґрунтування та захист отриманого результату;

- знаходження нестандартних нових рішень;

- використання для отримання інформації різноманітних баз даних, джерел інформації;

- уміння використовувати нові технології інформації та комунікації;

- адекватне оцінювання значення здобутих знань у своїй діяльності;

- уміння співпрацювати з іншими людьми, здобувати знання шляхом колективної діяльності;
- прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;
- відповідальність за організацію своєї діяльності.

Отже, суть інтернальності – стимулювання інтересу до певних проблем та через опосередковану діяльність, на практиці розв'язання їх конкретними діями.

Опосередкована міжособистісна комунікація передбачає зорієнтованість на суб'єктах спілкування і являє собою процес обміну повідомленнями і їх наступну інтерпретацію та вирізняє:

- **суб'єктивний контакт** (як налаштованість індивідів на сприйняття матеріалу);
- **суб'єкту взаємодію** (як дію, що призводить до змін у поведінці, їх діяльності, поглядах та установах);
- **міжособистісне спілкування** (як розуміння і узгодження дій, стратегії взаємин індивідів).

Опосередкована комунікативна взаємодія з елементами інтернальності під час роботи в малих групах, окрім обміну інформацією, сприяє консолідації думок і дій молоді, спонукає до утвердження толерантної культури групи (може бути реалізованою в проєктній роботі у вигляді мультимедійної презентації). Вона сприяє розвитку особистості, допомагає краще пізнати себе, розвиває вміння та навички, необхідні повноцінним успішним членам суспільства:

- адаптація, аргументованість, конкурентоспроможність, відповідальність, нестандартність;
- творчість, інтелектуальність, самореалізація, соціалізація, принциповість;
- дієвість, динамічність, ініціативність, лідерство, оптимальність, відкритість.

Взаємодія передбачає комунікацію з незнайомим **партнером** (групою партнерів), оскільки первинна інформація поширюється за умови використання інформаційно-комунікаційних технологій (через блоги, конференції, дистанційне навчання).

Кожна із названих рівнів комунікації являє собою опосередковану взаємодію, оскільки спілкування відбувається не віч-на-віч, а через Інтернет-технології. Така назва для навчального діалогу може сприйматися трохи дивно щодо реалії розвитку освіти, орієнтація на особистість молодшої людини потребує, можливо, й більш ефективних форм і методів залучення студента до діалогу з певним явищем, до внутрішнього діалогу зі своїм «Я» [7].

Для роботи потрібно створити окремий форум. Слід пам'ятати, що в інтернеті існує дуже багато сайтів, на яких пропонуються різні види форумів, які автоматично створюються, залишається тільки внести основні характеристики для правильної роботи їх. Після цього треба продумати загальні правила конференцій, обговорити їх зі студентами [6].

Поєднання медіа-ресурсів з інтернальним навчанням впливає на розвиток життєтворчості для подальшої реалізації особистості в соціумі:

1. Як ставити питання?
2. Як знаходити ідеї?
3. Як складати план діяльності?
4. Як отримувати результати?

Головні завдання, які ми намагаємося реалізувати під час поєднання «живого спілкування» з комп'ютерно орієнтованими системами, – такі:

- активізувати процеси самопізнання;
- розвивати інтелектуальні вміння;
- удосконалювати комунікативні навички;
- формувати навички інформаційної культури.

Отже опосередковане навчання на основі інтернальності має бути в епіцентрі змін у сучасній освітній системі й має стати стратегічною основою для постійної освіти особистості протягом усього її життя. Не слід забувати, що студенти копіюють нас, тож ми, педагоги, маємо якнайшвидше опанувати «ази» роботи мережевої взаємодії для того, щоб стати тим самим координатором, компетентним фахівцем у використанні ІКТ.

Робота у блогах, на сайтах – це заочні типи інтернальної діяльності, але ми детально хочемо зупинитися на так званому «живому» спілкуванні, що спирається на використання медіа-технологій:

• **Медіаекспресія** — це авторський своєрідний мультимедійний демонстраційний жанр, який засобами графіки, кольору, музики, іноді із залученням ілюстративних матеріалів чи відеофрагментів допомагає у стислій формі (2-3 хвилини) з'ясувати найгострішу проблему.

• **Слайд-твір** — створений на відповідну тему самими студентами. Із слайдів утворюється цікава розповідь про дружбу, вірність, радість спілкування тощо.

• **Творчий портрет** — це мультимедійний продукт, що містить документи, фотографії, таблиці, ілюстративний і текстовий матеріал, аудіо- та відеоваріанти, скомпоновані у послідовному порядку.

• **Динамічні алгоритми** допомагають зрозуміти процес «народження» та функціонування визначення: потрібні елементи з'являються і зникають, рухаються, збільшуються, переміщуються, іноді для створення бажаного ефекту застосовується звукове оформлення, анімаційні вставки тощо.

Отже, інтернальне навчання на основі поєднання медіаресурсів та «живої» взаємодії – це новий напрямок в сучасній педагогіці, який сприяє осучасненню, динамічності, інноваційності навчально-виховного процесу. Інтернальність спонукає особистість до постійної творчості, до самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аванесова Г. Культура духовна / Г. А. Аванесова // Культурологія XX століття. Енциклопедія: [в 2 т.]. – 1998. – Т. 1. – С. 346 – 347.

2. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 578 с.
3. Аносов І. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: монографія / І. П. Аносов. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
4. Артемонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформацій / Т. Артемонова // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 72 – 75.
5. Вовк Л. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій // Пульсар. – 2005. – № 9. – с.45 – 47.
6. Ворошилов В. Свою методику аналізує учитель. // Директор школи. – К., 2009. – №7. – С.36.
7. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2006. – 136 с.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 123 с.

CONSTRUCTIVIST DELIVERY MODE FOR ACADEMIC ENGLISH STUDENTS

Laptinova Y.

Doctor of Philosophy, Senior Teacher at the Department of Foreign Languages at Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts, Kharkiv, Ukraine
DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-42-46](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-42-46)

Abstract

The intent of the work is to contribute to the development of more effective course design and delivery strategies for Academic English students. In this regard, the present paper takes a closer look at the constructivist instructional mode that language teachers can utilize to promote language proficiency. The article considers some form of learning activities that might be implemented at postgraduate research level in universities. The work lists the core principles needed in the efficient management of such activities. Findings revealed that a constructivist mode to Academic English course design can be well implemented in formal education through a variety of activities that contribute appreciably to the development of satisfying language proficiency if properly applied into the class settings.

Keywords: Academic English, constructivist instructional mode, online settings, language proficiency, post-graduate students.

Introduction

In most universities and colleges in Ukraine, Academic English is a compulsory course for postgraduate students, which is designed to help them lay a solid foundation for their future career. So, the selection of the instructional strategies used to guide the facilitation of learning constitutes the main concern of the most language teachers. When selecting activities for an Academic English (or English for specific purposes) course, any course designer needs to consider how students learn and respond appropriately. Numerous researchers and educators claim that learning occurs as learners are actively involved in a process of meaning and knowledge construction as opposed to passively receiving information. They are favouring constructivist learning theory, which postulates that knowledge is not a thing that can be simply given by the teacher at the front of the room to students in their desks. Rather knowledge is constructed by learners through an active, mental process of development [1]. Every course designer needs to take this fully into account.

Vast number of educators have been actively engaged in using constructivist principles to design and implement new learning environments showing that theory can effectively guide educational practice. In the conference “Constructivism: Uses and Prospects in Education” Jean Jacques Ducret, Ernst von Glasersfeld, Jacqueline Bideaud, Annick Weil-Barais focused their examination on the extent to which constructivist intentions might fit with the reality of existing

education systems [2]. In the book “Designing Environments for Constructive Learning” 16 authors explored the implications of a constructivist view for the design of learning environments and for the role of technology in that design [3]. The authors Bruce A. Marlowe and Marilyn L. Page provided ways to implement constructivist principles to help teachers understand the challenges and rewards they can expect from constructivism [4].

Despite the fact that constructivist approach has been primarily used in science and mathematics teaching, it can be adapted to the field of Foreign Language Teaching (FLT) as well. Dieter Wolff, a prominent German FLT researcher, in his latest book outlined the features of foreign language teaching on constructivist lines [5]. In launching constructivism as the new paradigm for FLT, Wolff places “constructivist” FLT in opposition to the traditional forms of “instructivism” in language teaching. Michael Wendt, is another prominent exponent of ‘constructivist’ FLT. But both in his theoretical groundwork and in the teaching propagated in his writings, he argues for the importance of a social constructivist theory of language learning [6]. Marcus Reinfried (Erfurt) in his article “Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching? - A Refutation of the ‘Wolff-Wendt’ Theorem” argues for a realistic constructivist version of the theory, which may well serve as an epistemological basis for language learning [7]. Oleg Tarnopolsky in his

article analyzes different varieties of the constructivist approach to teaching English for specific purposes (ESP) at Ukrainian universities [8]. Lots of language teachers have applied constructivist instructions to the development of communication skills. The rationale and effectiveness of constructivism are not the subject of debates. The challenges lie in its practical implementation in different settings. Our main concern is to explore how the theoretical principles of constructivism can be implemented in online/offline learning/teaching for Academic English students.

The purpose of this article is to consider constructivist course design and delivery mode in the context of Academic English.

To achieve this purpose, an attempt has been made

- to review the main principles of constructivist instructional mode in the context of Academic English;
- to list the conditions needed to ensure that constructivist learning is effective;
- to offer constructivist activities in the Academic English course that can be implemented both online and offline.

The main principles of constructivist instructional mode in the context of Academic English

A constructivist epistemology argues that knowledge is not acquired as a collection of abstract entities but rather is constructed by individuals through interaction with others in the social environment in which knowledge is to be applied [9]. So, at the heart of constructivist instruction is the idea of language learning as a form of language skills construction through engagement in real experiences in a particular context. Academic English course does provide a good field for the implementation of constructivist idea since

1) Academic English establishes a supportive classroom community - a group of peers with common interests and prior efficiencies in general English knowledge;

2) AE focuses not so much on language learning but more on the functions of professional activities being modelled in communication situation. The defining characteristics of AE, that set it aside from other subjects in higher education, are its focus on the language and associated practices that learners need in order to undertake study or work in English medium higher education. Typical course elements include: essay writing, presentation skills, academic reading, subject-specific terminology, classroom debate, academic conversations and more. So, AE is not about mechanical grammar exercises, didactic lectures, rote memorization, and high-stakes exams. Effective communication should be the outcome, rather than the strictly correct use of vocabulary and structures.

Core principles necessary for the effective management of constructivist activities

New visions about teaching and learning have forced practitioners to adapt their courses in an online setting. In this study the term “online settings” refers to language learning that takes place fully online via the internet, with no face-to-face component [10]. Regarding

the effectiveness of constructivist Academic English classes in the online settings, we support Robert J. Blake’s suggestion “to move the debate (and research) away from the direct comparison between face-to-face and online versions of a course — what Blake calls ‘the wrong research question’—towards research into the specific affordances of online learning in specific contexts”, in our case, how to make online learning courses more effective in Academic English context [11]. We argue that online settings do provide conducive learning context for constructivist AE classes. The most compelling feature of this context is the capacity to imitate realistic settings and engage students in authentic activities that replicate the valuable experiences of real-world practitioners. Thus, online settings may even reinforce engagement in the learning process. So, online AE course can produce similar learning outcomes if using basic principles that must be fully applied in constructivist activities listed below. Here are four essential principles that make constructivist learning effective:

1. replicate extra-linguistic reality. The main idea of this principle is language learning through simulation of real-life communication practices modelled in the classroom. The term “simulation” is for the mode dents retain their own personas and are not required to pretend to be someone else whereas in role-play the participants are required to act as if they were people different from their real selves since role-playing removes students from themselves;

2. encourage reflective observation and abstract conceptualization. Rather than starting the problem by introducing the rule (the presentation of sacred truths, for example, how to write a grant proposal for music development) teacher should create opportunities for making the students think; construct and propose their own understanding of the subject through reflective observation and abstract conceptualization;

3. force students to use prior experiences and prior knowledge to help them form and reform interpretations. The students in this way are transferring their prior language experience to the simulated situation conducted in English;

and note taking can be beneficial, nothing compares to the hands-on experience your students get from learning public speaking. That’s why you should keep your teacher talk time (TTT) to a minimum, speaking just enough to elicit the activities and give feedback. For the rest of the class, let your students do the talking.

Constructivist activities in

the Academic English course content

AE course is based on modelling of communicative situations for postgraduate students majoring in music and can take place in an online or offline learning environment. The participants are required to assume roles needed in a professional setting and behave within the situation as if it was a real one.

Here are ten activities that aim to embed

Students are offered topics (propositions or resolutions) to practice debate. The topic is to be on current issues of their major (improvisation, performativity, methodologies, notation, performance and analysis, performers and recordings, virtuosity, and much more). Usually, the debate consists of two teams: the affirmative side to support the topic and the negative side to oppose the topic. Students have to debate why their position is correct and why their opponents are wrong. They are allocated a time to present their arguments and add rebuttals to the opposing points. They need to support their ideas with evidence. After each presenter has spoken, the judge(s) evaluate the debate on the basis of the content, style and strategy of speeches. The adjudicators / judges decide who won the debate.

2. Teaching

Learning is particularly effective when teaching others. This situation sees students in the role of the teacher. Students are encouraged to experiment to find ways to teach other students and collaborate with fellow learners. Students who spend time teaching what they've learned would gain a deeper understanding and knowledge retention than students who simply spend the same time re-studying.

3. Submitting manuscript

This role-play activity involves participants in the simulative process of an article submission. Role-play involves the students taking the part of manuscript authors, peer reviewers, editors-in-chief, roles which might be similar to students' own personal experience and to the language which they will need to produce in postgraduates might be asked to write a mock research paper (an abstract for the research paper, review, essay, thesis statement) and submit it for review. Submitted article will be evaluated by at least two independent mock reviewers. Feedback from the peer reviewers will contribute to the editor's decision on whether to accept or reject the article for publication. A mock journal editor reveals technical and editorial reasons why manuscript is rejected or accepted.

4. Review writing and commentary writing

This simulation might consist of professional critics and writers acting in their professional roles in the circumstances of a hypothetical reviewing. Students are made to review a concert or a music event or a musical analysis of a concert. Others are to comment their reviews. It is helpful as the reviewer is a musician and understands music theory, musical styles, and the type of music to be reviewed. In this simulation students are interacting as equals with a small group of their peers rather than performing for the teacher and class as a whole.

5. Giving a presentation

Organize small research conferences, focused symposia, or other forms of convenings around important issues in music education. A group of postgraduates might be asked to assume roles of attendees: researchers, practitioners, policymakers and other important collaborators whose substantive knowledge and practice, theoretical insight, or methodological expertise can be engaged in ways that help to build upon and

advance education research. Encourage group work (collaborative learning). Online classroom is well adapted to replicate a real conference. Learners have no roles imposed on them from outside in the form of a role-card or a prepared scenario. They would apply their own personal experience and professional knowledge in the circumstances of a hypothetical conference.

6. Developing Postgraduate Student profiles

Have students design their own profiles. The implication of this is that a student would be a student in the simulation. Students are placed in a realistic situation which is relevant to their lives and interests. They have a mutual need to communicate in order to facilitate the exchange of information and suggestions. With this we have a meaningful way to enable students to improve their professional communicative competence.

7. Interviewing musicians

Students are asked to practice simulated interview process. In the role play one student might be told that he is a journalist interviewing musicians whilst another is a musician. After the mock interview, the listeners will then review the interview and provide feedback. Have some students create mock interview questions similar to those they will eventually encounter in actual interviews. Other students can take a role of any fictional or real musician and improvise their parts. The student can be provided with his own role-card (a given scenario) which tells him what his role character and attitudes are, and which can give him linguistic support by suggesting what he might say and how he might say it.

8. Creating and hosting an online masterclass

A group of postgraduates might be asked to promote and host a mock masterclass (seminar or workshop). In a hypothetical seminar the players assume the role of experts in a music setting. They create masterclass content that is informative and memorable to resonate with audience.

9. Academic listening summarizing

Summarizing is an important skill in academic writing. Students are required to extract the most important points from an audio text and rewrite them in their own words, in a shortened form. Before playing the video, separate your class into groups of three or four and ask them to think about things they like and don't like about a presentation and take notes as they watch the video. Once the presentation has ended, have your groups report the passage content in their own words. They can either paraphrase if they want to keep the length the same, summarize if they should make the text shorter or synthesize if they need to use information from several sources.

10. Applying for music grants

Have students write a mock grant proposal. In the grant application process the players assume the role of grantees and grantmakers/grantors. Grantee (a novice grant writer) should present his project idea in a grant proposal including a cover letter. Arrange meetings. During the meeting with granting agents, grantee is to be able to summarize his musical project and his goals clearly and concisely to wow his potential investors. At

the end of the exercise the group will have arrived at some decision or series of decisions and choices which they will be expected to explain and justify. Grant makers are to reveal the reasons grant proposals get rejected.

These simulations of 10 real-life scenarios were originally designed and implemented in Academic English online course to the first year postgraduates at Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts (Ukraine). The goal was to transform monotonous instructivist teaching method into an engaging teaching and learning interaction and to test whether constructivist instructional mode contributes to significant progress in language production. From my observation, compared with the instructivist instructional mode, in which students just take notes and practice what they have learnt rigidly; the constructivist-based mode engages students to participate in real-life scenarios imitating in many professional settings. The simulative activities, based on the constructivist mode, are very popular with students and they find them effective. The results indicate that students progressed significantly in four language-related areas: vocabulary, grammar, listening and speaking.

Conclusion

The results of the study conclude that Academic English course can benefit by applying constructivist mode of instruction which makes learning more effective through students' active engagement in theory and practice simultaneously as opposed to passively receiving information. Under the instructional delivery model knowledge is constructed (not transmitted) by the learner out of prior-experiences and interactions with others within the social context of the classroom.

Constructivist Instructional method can also be used in online learning since online settings have capacity to provide engaging substitutes for real-life experience.

It is important to note that constructivist AE course will be productive and efficient only if it is appropriately implemented in online/offline learning settings. We suggest several basic guiding rules for constructivist-based teaching/learning in Academic English classrooms:

- create authentic situations, replicas of or analogous to the kinds of real-life problems faced by professionals in the field of their interests;
- encourage collaborative learning in true-to-life communicative environment;
- guide students to conceptualize – to form a concept out of observations, experience, data, etc rather than simply lecturing on the correct rules. Thus, present provocative open-ended questions that don't have one clear answer. Ask students to construct their own definition, prompt and facilitate discussion. Constructivism suggests focusing on exploration the problem to be solved. Students learn content and theory in order to solve the problem. This is different from traditional objectivist teaching where the theory would be presented first and problems would be used afterwards to practice theory;

- help students engage their prior knowledge and connect new information to their prior understanding, foster acquisition and retrieval of prior knowledge;

- cut down Teacher Talking Time (TTT), the time teachers spend talking in class, rather than learners. The teacher should avoid most direct instruction and attempt to lead the student through questions, to prompt and facilitate discussion.

A constructivist delivery mode to Academic English skills development can be well supported in various formats: face-to-face, blended, and distance education through a variety of activities simulating the process of communication and interaction in various life situations modelled in the classroom. In this article we offer a number of activities to support practical implementation of constructivism in the classroom. True-to-life simulation scenarios encouraged in constructivist classrooms include: academic debating, learning by teaching, the article submission process, review writing, giving a presentation, developing profiles, taking interview, hosting an online masterclass, academic listening summarizing, writing a grant proposal. Having students take part in realistic simulations optimises class time and enhances students' communication skills in the target language. A large number of studies show the benefits of simulations as they provide immersive experiential learning through which knowledge is built by transforming the experience.

To summarize, designing and implementing constructivist AE course for online settings are complex and novel functions in a formal educational community accustomed to replicating traditional instructivist modes of instruction. Results of the study confirms that the constructivist approach to course design and delivery provides learning environments conducive to the development of professional skills among postgraduates.

REFERENCES:

1. Vygotskii, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Constructivism: Prospects: quarterly review of comparative education (2001). Prospects, vol. XXX1, no. 2. Retrieved from [link] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124932>
3. Thomas M. Duffy, Joost Lowyck, David H. Jonassen, Thomas M. Welsh (1993). *Designing Environments for Constructive Learning Designing Environments for Constructive Learning*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
4. Bruce, A. Marlowe Marilyn L. Page (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
5. Wolff, D. (2001). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen Für Eine Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik (Alemán)* Tapa blanda Lang, Peter GmbH; N.º 1.
6. Michael Wendt (2002). *Context, Culture and Construction: Research Implications of Theory Formation in Foreign Language Methodology*. Journal Language, Culture and Curriculum Volume 15, Issue 3.

7. Marcus Reinfried (Erfurt) Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching? - A Refutation of the 'Wolff-Wendt' Theorem. Retrieved from [link]

http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html

8. Tarnopolsky, O. (2016). Varieties of the constructivist approach to teaching English for specific purposes to university students. Norwegian Journal of Development of the International Science, Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway №1.

9. Piaget, J. (1950). The Psychology of Intelligence. New York: Routledge.

10. Robert J. Blake (2011). Current Trends in Online Language Learning. Annual Review of Applied

Linguistics. Cambridge University Press. Retrieved from [link]

https://www.researchgate.net/publication/231984677_Current_Trends_in_Online_Language_Learning

11. Robert J. Blake (2009). The use of technology for second language distance learning. The Modern Language Journal. Retrieved from [link]

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00975.x>

12. Early, P.B. (1977). Postscript. ELT documents. Games, simulations and role-playing. The British Council English Teaching Information Centre. – London: British Council.

THE IMPORTANCE OF APPLYING TEAM BUILDING TECHNOLOGY IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Uvarov V.

*Assistant Professor, Department of Foreign Languages,
Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia*

ВАЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТИМБИЛДИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Уваров В.И.

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Москва, Россия
DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-46-48](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-46-48)*

Abstract

The article makes an attempt to demonstrate the relevance of the use of team building technology in the educational process. The arguments and examples are based on the author's own professional experience of teaching English at a non-linguistic university for over thirteen years. The author dwells in detail on the advantages that the use of team building technology gives, emphasizing not only their individual significance for each student, but also calling the skills and personal qualities of students formed by teambuilding as strategically important for the harmonious functioning of the whole society.

Аннотация

В статье предпринимается попытка продемонстрировать актуальность применения технологии тимбилдинга в рамках учебного процесса. Рассуждения и примеры приводятся из собственного профессионального опыта автора, преподающего английский язык в неязыковом вузе уже более тринадцати лет. Автор подробно останавливается на преимуществах, которые дает применение технологии тимбилдинга, подчеркивая не только их индивидуальную значимость для каждого студента, но и называя формируемые с использованием тимбилдинга навыки и личностные качества учащихся стратегически важными для гармоничного функционирования всего общества.

Keywords: team building technology; foreign language; efficiency; motivation; quality of teaching; skill building

Ключевые слова: технология тимбилдинга; иностранный язык; эффективность; мотивация; качество обучения; формирование навыков

Введение

В современном обществе технология тимбилдинга получила широкое распространение в профессиональной сфере. Каждая компания, вне зависимости от ее профиля и структурных особенностей, с разной степенью интенсивности проводит со своими сотрудниками специальные корпоративные программы и мероприятия, позволяющие сформировать целостный здоровый коллектив, каждый

член которого рад быть частью единого целого, всегда охотно приходит на помощь коллегам и является прекрасным командным игроком.

На наш взгляд, технология тимбилдинга может и должна целенаправленно применяться еще до начала профессиональной деятельности человека — на этапе получения им высшего образования. Прекрасной платформой для внедрения тимбилдинга в учебный процесс могут стать занятия по иностран-

ному языку, где студенты осваивают не только базовый уровень языка, но и профессиональный. Иными словами, студенты учатся говорить в рамках своего профиля обучения на иностранном языке с использованием специальной терминологии, грамматических конструкций и клише [1]. Особый интерес представляет внедрение технологии тимбилдинга на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе, где представлен большой спектр различных направлений подготовки.

Свои рассуждения и примеры их подтверждающие автор заимствует из своей личной профессиональной практики преподавания английского языка на межфакультетской кафедре неязыкового вуза в течение более тринадцати лет. На протяжении всего этого времени автор в значительной степени применяет методики тимбилдинга, позволяющие поддерживать позитивную атмосферу и чувство командного духа на занятиях английского языка для студентов различных направлений подготовки: управленцев, экономистов, психологов, антропологов, юристов, социологов, рекламщиков и т.д. Таким образом, практическая польза методик тимбилдинга в процессе обучения не оставляет сомнений у автора, что он и постарается доказать далее в статье.

Положительные аспекты применения тимбилдинга на занятиях со студентами.

Согласно статьям многих толковых словарей, тимбилдинг представляет собой деятельность, направленную на создание команды и командного духа. Однако, в учебном процессе, по мнению автора, тимбилдинг имеет значительно больше позитивного влияния на качество работы с материалом и образовательный процесс в целом. Рассмотрим далее (в произвольном порядке) основные, на наш взгляд, преимущества, которыми обладают занятия, построенные на симбиозе с технологией тимбилдинга.

1. Мотивация студентов и преподавателя.

Как уже было сказано выше, тимбилдинг призван формировать команду. Таким образом, если преподавателю удастся с первых же минут знакомства произвести положительное впечатление на своих студентов и в течение всего учебного курса периодически применять те или иные элементы тимбилдинга, он может смело рассчитывать на высокие итоговые показатели своих подопечных. В большей степени это объясняется с точки зрения психологии. Каждый студент в группе, ощущая себя членом команды, ведомой общепризнанным лидером – педагогом, – начинает подсознательно испытывать чувство ответственности за свои действия, ведь в конечном итоге успех команды строится из успеха каждого из ее участников. Подробнее о важности целенаправленной мотивации студентов и ее методах можно прочесть в другой статье автора «The problem of motivation of students within the educational process and possible strategies for its solution» [4, с. 63-68].

Автор считает важным подчеркнуть отличие способов формирования вышеперечисленных командных настроений, построенных на искреннем интересе студентов к предмету и личности педагога, а также на чувстве общего уважения, от неких идеологических стимулов, свойственных социалистическому образцу воспитания молодежи.

2. Позитивная атмосфера. Тимбилдинг – это в большей степени игровая деятельность. И, как и любая игра, он способствует созданию позитивной эмоциональной атмосферы на занятии. Это его свойство особенно важно, когда учебный материал не может сам по себе воодушевить студенческую аудиторию, например, когда идет обсуждение грамматики. Однако, по глубокому убеждению автора, и грамматика может стать увлекательным предметом для изучения, если вплести ее в творческий инновационный формат. Монотонное выполнение задания на определенное грамматическое явление, например, можно заменить командным соревнованием, поделив задание и группу пополам.

Здоровая конкуренция, по мнению автора, всегда должна так или иначе присутствовать в любой коллективной учебной деятельности, так как это готовит будущих выпускников к реальному миру, в котором им предстоит бороться за право быть лучшими.

3. Дисциплина. Если занятие проходит в позитивной рабочей обстановке и педагог обладает статусом лидера в глазах своих подопечных – команды, – проблем с дисциплиной быть не должно. [1] Разве что некоторые особо эмоциональные студенты будут пытаться до последнего отстаивать свою точку зрения в процессе применения на занятии технологии дебатов.

Существует множество видов заданий, построенных или допускающих включение тимбилдинга. Некоторые из которых требуют предельной концентрации и внимания. Таким образом, и здесь мы наблюдаем положительное влияние на воспитание дисциплинированности. Причем задания «на дисциплину» могут не носить учебный характер. Это могут быть просто игровые моменты, когда студенты имеют возможность отдохнуть от учебной составляющей занятия или «взять паузу», чтобы переключиться на новый вид работы.

К заданиям подобного типа можно отнести командное построение моста или башни из определенного набора материалов, заранее приготовленных педагогом. Подобные элементы тимбилдинга, помимо прочего, заставляют студентов двигаться, обсуждать стратегию построения конструкции и т.п.

4. Качественное усвоение учебного материала. Положительная и творческая атмосфера на занятии всегда способствует существенному повышению качества восприятия и последующей отработки учебного материала. Применение технологии тимбилдинга может усилить этот эффект. Примером заданий, требующих не только концентрации, но и вынужденного множественного повторения, могут стать командные соревнования на составление грамматически верных предложений из разрозненного набора слов активного вокабуляра, а также всем известная игра «снежный ком» слегка переделанная под цели тимбилдинга.

5. Способствование качественному формированию коммуникативной компетенции. Соревновательный компонент учебного задания призван полностью завладеть вниманием студентов и сфокусировать их на результате. При этом крайне важно, чтобы любое командное задание, предполагающее активное общение между членами команд,

предварялось одним простым, но жестким правилом – общаться только на иностранном языке и не пытаться увиливать с помощью жестов.

По собственному опыту автор знает, как сложна эта задача поначалу. Однако, если педагог будет проявлять стойкость в этом требовании, а также ставить его условием проведения интерактивной учебной практики как таковой, со временем студенты «смирятся» с этой необходимостью, а позже перестанут прилагать усилия контролировать себя, то есть приобретут навык свободного говорения на иностранном языке.

6. Умение работать в команде. Отдельное упоминание этого аспекта положительного воздействия тимбилдинга на учебный процесс, на первый взгляд, кажется излишним. Однако, автор делает это намеренно, чтобы подчеркнуть, что применение технологии тимбилдинга на занятиях не просто тренирует выработку навыка командной работы, но и призвано привести к осознанию каждым студентом важности этого формата взаимодействия.

Примером задания, помогающего осознать, что не всегда успех зависит только от тебя, может быть парное (или групповое) задание на описание картинки. Условия таковы: 1) один студент получает картинку с изображением, которое можно воспроизвести без специальных навыков рисования; 2) второй студент (или группа студентов) получают чистые листы и фломастеры (цвет не имеет значения, однако может стать дополнительным условием, чтобы повысить сложность задания); 3) студент с картинкой не может показывать картинку остальным, он также не может заглядывать в листы одноклассников, чтобы каким-то образом корректировать их действия (проще говоря – каждый смотрит только в свой листок). Задача студента с рисунком объяснить на иностранном языке (если необходимо, ключевая лексика должна быть отработана предварительно) остальным студентам то, что изображено на рисунке. Однако задача эта не так проста, так как все объекты на картинке должны быть максимально похожи на те, которые нарисуют со слов студенты. Более того, объекты должны максимально похоже располагаться на листе. Напомним, что студент с рисунком не может наблюдать за процессом работы своих одноклассников, но может вести с ними активный диалог, ведь лишь за счет диалога возможно воссоздать более-менее точную копию рисунка.

Выполняя это задание, студенты учатся 1) объяснять; 2) воспринимать информацию на слух; 3) задавать вопросы и отвечать на них; 4) спокойно, но четко выполнять инструкции (ведь на выполнение задания отводится определенное время). Когда время истекает, студенты обмениваются рисунками и анализируют, почему были допущены те или иные несоответствия. Нет необходимости говорить, что рефлексия тоже проходит на иностранном языке.

Самым главным, что должен вынести для себя из этого упражнения каждый студент, – ощущение того, что результат стал возможен только благодаря совместным усилиям, более того, что результат этот является общим. При этом уместно напомнить,

что навык «умение работать в команде» очень ценится работодателями. [2]

Доказав практическую пользу применения технологии тимбилдинга не только для формирования командного духа и рабочей атмосферы, но и для более качественной отработки учебного материала, следует перечислить несколько учебных ресурсов, которые легко сочетаются с технологией тимбилдинга.

Во-первых, конечно, речь идет о технологиях игровой и проектной деятельности, которые сами по себе обладают огромным творческим потенциалом.

Во-вторых, кейсы и дебаты, которые за счет мастерства педагога можно превратить из скучных дискуссий в оживленные.

Кроме того, в исполнении профессионального преподавателя подходящим может оказаться практически любой актуальный текстовый, аудио или видео материал.

Заключение

По мнению автора, полезность и даже необходимость применения технологии тимбилдинга совместно с другими инновационными методическими концепциями, проектами и форматами очевидна. Обобщая вышесказанное, она делает учебный процесс не только интересным и динамичным, но и воспитывает в студентах ряд полезных качеств и формирует важные навыки, которые помогут им в их будущей карьере. Более того, автор выражает глубокое убеждение в том, что современному обществу крайне необходим этот самый дух сплоченности, способный объединять не только компании, но и целые народности, вести их к успеху и процветанию на благо мира и международного сотрудничества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Егорычев А.М., Федосеева И.А. Концепция управления системой образования в современном высшем учебном заведении на основе синергетического подхода // Вестник синергетической интеграции. - 2012. - № 8 (52). - С. 167-173. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18726411>
2. Федосеева И.А. К вопросу о качестве высшего образования в современном российском обществе // ЦИТИСЭ. 2016. - № 3 (7). - С. 26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26398867>
3. Фомина С.Н., Береза Н.А., Квитковская А.А. Построение индивидуального образовательного маршрута студента как способ осознанной учебной деятельности // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2018. Т. 17. - № 3 (148). - С. 42-49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36499780>
4. Uvarov VI. The problem of motivation of students within the educational process and possible strategies for its solution // Materials of the International Conference “Scientific research of the SCO countries: synergy and integration” - Reports in English. Part 3 (August 31, 2019. Beijing, PRC) – pp. 63-68. ISBN 978-5-905695-51-3

PHILOLOGICAL SCIENCES

FEATURES OF TRANSITIONAL ARTISTIC THINKING IN THE BOOK-"ROMANCE" M. STEPANOVA "MEMORY OF MEMORY" (SYMBOLIC CODE AND STRATEGIES)

Merezhinskaya A.

Doctor of Philology,

Department of Russian Philology Institute of Philology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kiev, Ukraine

Vasilevich E.

Candidate of Philology,

Department of Russian Philology, Institute of Philology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Kiev, Ukraine

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В КНИГЕ-«РОМАНСЕ» М. СТЕПАНОВОЙ «ПАМЯТИ ПАМЯТИ» (ЗНАКОВЫЙ КОД И СТРАТЕГИИ)

Мережинская А.

Доктор филологических наук,

кафедра русской филологии Институт филологии

Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Киев, Украина

Василевич Е.

кандидат филологических наук,

кафедра русской филологии Института филологии

Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

Киев, Украина

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-49-54](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-49-54)

Abstract

The article deals with the novel of M. Stepanova "Memory of Memory" as an example of the implementation of transitional artistic thinking appropriate to the art of the turn of the XX - XXI centuries. The features of this type of thinking are studied in the following aspects: genre form, artistic strategies, a sign code embodied in symbols and motives. It is proved that the form of the work is experimental and reflects the intentions for cultural self-determination, revision of the value and existential guidelines, the search for a new artistic paradigm. The form incorporates elements of the hypertext of a "nonlinear novel", memoirs, philosophical, cultural, historical essays, pilgrimages, as well as "embryos of a novel" about memory. The dominant artistic strategies are inherent in transitional thinking mythologization, dialogism, the search for cultural analogies and "rhymes", intertextuality, intermediality. The work is characterized by increased attention to the sign, characteristic of the Baroque. The iconic "Memory of Memory" system is extensive. Four groups are distinguished in it. The first one describes the old picture of the world: the signs emphasize the meanings of destruction, fragmentation, death; signs are focused on mythological models of the apocalypse and world fire. The second group is united by the semantics of transition, the signs are focused on the myth of eternal return, revival, biblical implications of resurrection, the semantics of mythological metamorphoses. The third group - signs encoding a new picture of the world, carry the meanings of rebirth, integrity, center. The fourth group of signs reflects the result of creative self-determination, awareness of the mission of the creator and is based on the myth of the salvation of the world by word. The work uses both traditional signs of transitional thinking ("flood", "fire", "metamorphosis", "ship", "ark", "creator", "pilgrim", "transformed") as well as author's - innovative. The sign code reflects the contrasting features of transitional thinking, the image of pictures of the world in the destructive and creative phase of the crisis, the change in the concept of a person, the process of autoreflexion of literature, bold experimentation on the path of artistic renewal.

Аннотация

В статье рассматривается произведение М. Степановой «Памяти памяти» как яркий образец реализации переходного художественного мышления, присущего искусству рубежа XX – XXI столетий. Особенности этого типа мышления изучаются в следующих аспектах: жанровой формы, художественных стратегий, знакового кода, воплощенного в символах и мотивах. Доказывается, что форма произведения является экспериментальной и отражает интенции к культурному самоопределению, пересмотру ценностных и экзистенциальных ориентиров, поиску новой художественной парадигмы. Форма вбирает в себя элементы гипертекста «нелинейного романа», мемуаров, философского, культурологического, исторического эссе,

паломничества, а также «зародыши романа» о памяти. Доминантными художественными стратегиями являются присущие переходному мышлению мифологизация, диалогизм, поиск культурных аналогий и «рифм», интертекстуальность, интермедальность.

Произведению присуще повышенное внимание к знаку, характерное для барокко. Знаковая система «Памяти памяти» обширна. В ней выделяются четыре группы. Первая – описывает старую картину мира, в знаках акцентированы смыслы разрушения, раздробленности, смерти; знаки ориентированы на мифологические модели апокалипсиса и мирового пожара. Вторую группу объединяет семантика перехода, знаки ориентированы на миф о вечном возвращении, оживления, библейские подтексты воскрешения, семантику мифологических метаморфоз. Третья группа – знаки, кодирующие новую картину мира, несут смыслы возрождения, целостности, центра. Четвертая группа знаков отражает результат творческого самоопределения, осознания миссии творца и опирается на миф о спасении мира словом. В произведении используются как традиционные знаки переходного мышления («потоп», «огонь», «метаморфоза», «корабль», «ковчег», «творец», «паломник», «преображенный»), так и авторские, новаторские. Знаковый код отражает контрастные особенности переходного мышления, изображение картин мира в разрушительной и творческой фазе кризиса, смену концепции человека, процесс авторефлексии литературы, смелое экспериментирование на пути художественного обновления.

Keywords: transitional cultural consciousness, transitional cultural thinking, existential consciousness, picture of the world, genre form, artistic strategies, sign code, self-reflection.

Ключевые слова: переходное культурное сознание, переходное культурное мышление, экзистенциальное сознание, картина мира, жанровая форма, художественные стратегии, знаковый код, авторефлексия.

Произведение «Памяти памяти» вызвало широчайший отклик в кругу читателей и критиков, было воспринято как абсолютно новаторское и даже поворотное в динамике литературы 2000-х. Признание отразилось в награждении «романса» престижной премией «Большая книга» (2018 год).

Основными аспектами критической рефлексии стали: особенности авторской интерпретации категории «память», выход за рамки парадигмы «пост-памяти»; открытие новых возможностей литературы non fiction.

Отметим, что авторское определение жанра – «романс» – является, скорее, провокацией, акцентированием лирической ноты, осознанием сложности формы, соединившей черты мемуаров; философского, исторического и биографического эссе; дневника; паломничества к знаковым местам; исследования, исповеди, метапрозы, «нелинейного романа»-гипертекста. Жанровый синтез, а также соединение особенностей разных видов искусства (фотографии, живописи, кинематографа) отражает специфику переходного мышления и находится в русле поисков новой художественной парадигмы.

Перспективными, на наш взгляд, являются такие аспекты исследования: рассмотрение новаторского произведения сквозь призму национальной «версии» постмодернизма, особенностей пост-постмодернизма, творческих поисков «поколения 90-х», ярко заявившего о себе во всех литературах.

Наиболее же общим ракурсом может стать выявление черт переходного художественного мышления, которое проявляется во все эпохи глобальных культурных кризисов (в частности, в XVII столетии, на рубеже XIX – XX веков и, наконец, на новом переломе XX – XXI веков).

Типологические особенности феномена описывались литературоведами на уровнях механизмов смены художественных систем, специфики об-разных моделей, мифопоэтики, символического кода ([3], [5], [9], [14], [16], [15], [5], [7], [8], [2]).

Философы, эстетики, культурологи также обращались к литературному материалу, в котором рефлексия перемен обрела легитимность и демонстрировала поисковый потенциал, что позволяло кристаллизовать общие модели интерпретации перехода, картины мира и концепции человека кризисных эпох ([13], [10], [17], [18], [6]). Отдельной проблемой стала характеристика определенных типов национальных культур, которые постоянно находятся в ситуации перехода, пограничья, усиленной динамики, именно к таким относят русскую наряду с широким спектром «культурного пограничья» регионов Кавказа, Ближнего Востока, Балкан, Испании [1].

Показательно, что особенности переходного мышления изучались в основном на литературном материале XVII – XVIII и рубежа XIX – XX веков, специфика же современной интерпретации глобальных перемен в искусстве слова рассматривалась фрагментарно. В этом отношении изучение новаторского, экспериментального произведения М. Степановой может быть продуктивным и послужит определению векторов динамики литературы, стратегий осмысления и преодоления культурного кризиса.

Целью настоящей статьи становится выявление общих особенностей переходного мышления и их модификаций в «романсе» «Памяти памяти» через описание кода и стратегий интерпретации перемен, моделирования новой картины мира.

Доминантной чертой становится присущая переходному мышлению (особенно в разрушительной фазе кризиса) трагичность мировосприятия, использование апокалиптических мотивов и символов. Близкий автору повествователь – представительница «поколения 90-х» – наследует мир разрушенный, фрагментированный, мир после катастрофы (заметим, такая интерпретация характерна в целом для творчества молодых поэтов и

прозаиков [8]). Знаменательными символами становятся «работающие мельницы современности», от жерновов которых пытаются скрыться прабабушки; ураганы на поверхности, от которых можно спастись лишь, уйдя в глубину, «внутрь жилы»; опасное морское странствие и кораблекрушения, утопившие «отцов» («... с них было достаточно *истории*, они хотели сойти на берег») [11: 26,352]. Отметим, что корабль является традиционным символом перехода. Общее смысловое поле «осколка», «фрагмента», руины реализуется в образах неразобранных архивов, фотографий, открыток с изображениями давно ушедших людей или исчезнувших пейзажей; шкапуток с набором ветхих предметов; зданий, утративших облик, который был им присущ в старой картине мира; наконец, заросших травой кладбищ.

Катастрофизм XX века вписывается в общую апокалиптическую модель интерпретации, доминирующую в переходном мышлении. К ней присоединяется мифологическая символика огня как уничтожителя старого космоса, перехода к хаосу с возможной перспективой обновления. Примером может служить описание картины Пьеро ди Козимо «Лесной пожар»: «<...> суд космоса будет вершиться с помощью разумного огня <...> Страшный суд в масштабе одного островка, густо заросшего деревьями, где явлены были «животные, дикие, и домашние, и питающиеся, и в воздухе, и на земле, и на воде»» [11: 397]. Использование мифологических моделей и библейских подтекстов абстрагирует авторскую картину мира, уравнивает ее глубоко личностный лирический аспект – фрагментированный мир рода, дома. «Коллективное тело семьи», утратившей дом, то есть старый мир, гармоничный космос, соотносится с мертвым и расчлененным Осирисом, автор же мылит себя собирателем этих осколков, мечтающим восстановить единство. Этот процесс абстрагируется библейскими аллюзиями, причем не только ассоциациями с воскрешением, но и с образами, ставящими под сомнение саму возможность, а также этичность подобной цели. «Выводя свою семью на свет общего обозрения <...>, я все равно делаю Хамово дело: обнажаю беззащитную наготу рода» [11: 34].

В этом лирическом, «семейном», ракурсе изображения катастрофизма бытия акцентирован не только исторический, но и экзистенциальный аспект, также служащий абстрагированию и широкому обобщению. В частности, используются традиционные для барокко знаки перехода между мирами. Примерами могут служить описание старой фотографии: «так может выглядеть ландшафт посмертия, его начальный берег, где каждый сам по себе»; «потустороннее место» (заброшенное село Починки, в которое приходит повествователь в поисках корней рода), набоковское описание существования как «щели особого свет между двумя идеально черными вечностями», «мертвый Осирис» семейного архива [11: 33, 18, 18, 33].

Присущей переходному мышлению катастрофической картине мира соответствует и авторская концепция человека. В ней также акцентирован

драматизм, разрушение, травма. При этом стратегия лиризации (в описании рода) сочетается с абстрагированием, широким обобщением, созданием емких символов.

Так, в портретах родных людей разных поколений фиксируется, нереализованность, деформация. Например, революция и годы тоталитаризма «обнулили» жизненные проекты, перспективы двух столь разных прабабок, а реалии 1930-х выбросили за борт утопии революционного романтика деда Смирнова; катастрофа войны уничтожила молодое поколение семьи. Результатом травмы становятся странности и перверсии, суетные попытки компенсировать нереализованность, создать замену «несбывшемуся», придать «судьбе цвет и размах» [11: 386]. Проявлениями травмы являются закрытость, осторожное молчание, сокрытие истории семьи, автоцензура в дневниках и письмах, обособление от мира (французская речь древней прабабки, ушедшей во времена своей парижской юности). Мотив травмы звучит в символе «семейного тела» – «расчлененном Осирисе», «теле-калеке» [11: 34].

Предлагается и обобщенный символ деформированного катастрофой человека – разбитая фарфоровая статуэтка ребенка. Его автобиографическая героиня называет «настоящим алефом этого повествования» [11: 63].

Символические значения вбирают в себя сферу историческую (катастрофы XX века), экзистенциальную и общеполитическую, связанную с пересмотром концепции человека в переходные периоды. Во-первых, фигурка имеет статус артефакта (то есть, находится в одном ряду с другими «осколками» старого мира – фотографиями, открытками, письмами). Повествователь устанавливает, что фигурки массово производились с конца восьмидесятых годов XIX века, продавались в бакалеях и хозяйственных магазинах и «использовались как сыпучий амортизатор при перевозке грузов – чтобы тяжелые вещи века не обдирали друг другу бока, сталкиваясь в темноте. То есть мальчиков делали в заведомом расчете на увечье» [11: 64]. Окончательные увечья, травмы, превращение в осколки и пыль обеспечили взрывы войны. Фигурка символизирует развалины, сколы исторических и философских нарративов старого мира, в частности, идеи гуманизма: мальчик – «продукт широкого производства, производное коллективной катастрофы ушедшего века» [11: 65].

Фигурка намекает на заведомую неполноту исторического материала, положенного в основу книги. Этот материал попадает в руки исследователя (повествователя) заведомо неполным, фрагментарным.

Экзистенциальный же план символа, как это ни парадоксально, содержит контрастные смыслы, то есть не только гибели, обреченности, деградации, но и обретения себя: каждая из фигурок имеет индивидуальные травмы, то есть получает наряду с общей судьбой еще и самость, преодолевает обезличенность. Именно в таком ключе можем трактовать слова повествователя: «<...> только травма де-

лает нас из массового продукта – недвусмысленными, штучными *нами*» [11: 64] (выделено автором – А.М., Е.В.). В этой логике именно омассовление ассоциируется с исчезновением, а травма становится толчком к обособлению или же, для автора, прозрением.

Подчеркнем важность мотива «детскости» (фигурка – ребенок), который в целом характерен для творчества «поколения 90-х» и литературной генерации 2000-х. Здесь он вбирает смыслы «обнуления» культуры после катастрофы и нового начала.

Возможность такого прочтения подтверждают символы со смыслами вечного возвращения, возрождения, прощения. Их оптимистический пафос знаменует смену фаз культурного кризиса с разрушительной на творческую. Так, постоянным символом становится «ковчег». Таким ковчегом, например, мыслится созданный матерью героини альбом. Он также составляет в ситуации перехода – перед эмиграцией: «теперь там были *все*, кого она помнила по именам и считала необходимым взять в готовый отбыть ковчег» [11: 393]. Знаменательно, что в «ковчег» были отобраны не только родственники, но и знаковые фигуры – академик А. Сахаров, священник А. Мень, все достойные – «друзья, родственники, члены семьи с 1880 по 1991 г.». Показателен и иной пример – в рамках смыслового поля этого символа трактуется картина Пьеро ди Козимо «Лесной пожар». Звери на ней не погибают с уничтожением старого космоса огнем, а следуют парами, как обитатели ковчега.

Используются и иные символы, знаменующие новое начало после катастрофы. Автор подбирает литературный материал в соответствии с идеей сохранения, переживания конца света. Так, одним из примеров служит рассказ Туве Янсона о фильфонке, ждавшей катастрофу, отчаянно отстаивающей свой обреченный мир (дом, вещи, посуду, коврики). Она пережила смертельный ураган, ассоциирующийся с всемирным потопом, и готова к новой жизни. Героиня в финале рассказа стоит «на мелководье с распоследним единственным ковриком, наконец-то счастливая, голая как сокол» [11: 60].

В метадискурсе «романса» с ковчегом ассоциируется сама цель и форма произведения. Автор старается «оживить» ушедших, ковчегом становится память, преодолевающая энтропию забвения («<...> книжка о семье получается вовсе не о семье, о чем-то другом. Видимо, об устройстве памяти и о том, чего она от меня хочет» [11: 34]). Рассуждения же о форме резонируют с другими аспектами понимания, с одной стороны, фрагментарности, раздробленности картины мира (присущим разрушительной фазе кризиса), а с другой – новой целостности, поискам единства, системности, «устройства» (по словам повествователя), а это присуще креативной фазе кризиса.

Форма произведения обусловлена взаимодействием контрастных начал, что присуще переходному мышлению. С одной стороны, используются и модифицируются принципы гипертекста. Его

символами становятся: не сложившийся пазл, игра маджонг, правила которой забыты, а фишки утеряны (следовательно, утрачена целостность), «невидимые каталожные карточки», отрывки, произвольно вынимаемые из шляпы, как по жребью, «сноски к отсутствующему тексту» [11: 30, 31, 34, 23, 31]. Ярким примером, соединяющим барочную текстуальность и постмодернистскую фрагментарность, может быть заброшенное, забытое кладбище, обозначенное традиционным символом «книга»: надписи на памятниках – «только буквы, только текст; кладбище могло читаться как книга, сшитая наугад из разрозненных листов» [11: 62].

Фрагментарность мира, памяти, самого документального материала как бы неизбежно отмечают темп и смысл «линейного нарратива»; склоняют к избранию формы «нелинейного романа»: «Линейный способ повествования тут никак не годился, слишком неубедительной была эта прямая линия» [11: 23].

Но с другой стороны, очевидна тенденция к упорядочиванию, организации, обнаружению целостности, соотносимой с обретением смысла существования, с возрождением, установлением параметров новой картины мира. Ведущими символами этой интенции ставится «овал» и близкие по смыслу «устройство», «рама», «осевая линия». «Овал» акцентирует системность, целостность, завершенность, в том числе и повествования. Именно этого – «рассказа, объяснения, овала» – ожидает повествователь от дневников покойной тети, но не встречает подобного и предпринимает собственные попытки упорядочивания мира. Ищется «общая рама длящейся жизни» [11: 14, 13]. «Овал» вбирает смыслы центрации и экзистенциальной самости – «лица». «В одной книге про устройство мозга я вычитала, что для того чтобы опознать в человеческом лице *лицо*, чтобы его как лицо опознать, необходима не столько совокупность черт, сколько овал. Без овала никак не обойтись: он-то, что ограничивает нашу историю, что собирает ее в умопостижимое единство. Овалом может быть сама жизнь, пока продолжается; или, уже постморт, связующая линия рассказа о том, что было» [11: 13]. Смыслы центрации, системообразования, соединения фрагментов в единое «устройство» заключены и в символе «осевая линия». Примером может служить описание старой фотографии, ищется ее «осевая линия», «центральный столб ее остановленной карусели» [11: 46].

Эти «овалы», «осевые линии» последовательно моделируются автором. Повествователь избирает для себя роли далекие от принципов нелинейного романа – не составителя пазлов, не блуждающего в лабиринте, не комментатора комментариев, а традиционных в рамках переходного мышления «творца», «паломника», «преображенного». Все эти модели входят в ряд актуализированных именно переходным мышлением образов (наряду с «двойником», «архаистом», «футуристом», «отмеченным», «изгоем», «маргиналом»).

Творец заполняет домомыслием «пустоты» между фрагментами разлетевшегося на осколки мира, создает семейные легенды, экспериментирует и нацеливается на создание новой картины мира с ориентирами памяти, преемственности, целостности, возрождения.

А. Тойнби подчеркивал особую роль творца именно в переходные эпохи: «В распадающейся цивилизации творец, приняв вызов играет роль спасителя и помогает обществу ответить на вызов, с которым не способно справиться правящее меньшинство, утратившее творческие возможности» [12: 451].

А «странник» путешествует к местам, связанным с историей рода, имея сакральную «паломническую» цель – понять, оживить, вжиться в образ другого и тем найти себя. Обе роли служат экзистенциальному и культурному самоопределению, и именно эта задача поставлена кризисным переходным временем.

«Преображенный» выступает в произведении в двух ипостасях – во-первых, автобиографической героини, которая в ходе своего «странствия» обрела новые экзистенциальные смыслы, во-вторых обобщенного человека, переживающего в кризисные времена метаморфозы (традиционный мотив, унаследованный и модифицированный современной литературой). В обоих случаях эти смыслы обогащаются мифологическими и религиозными подтекстами, способствующими широким обобщениям.

Именно в таком ключе интерпретируются метаморфозы на картине Пьера ди Козимо «Лесной пожар», где звери и люди после катастрофы преобразуются, животные обретают лица: «<...> Превращение происходило, но его траекторию нельзя было проследить. Человек ли постепенно озверевал на наших глазах, или животное очеловечивалось, отрачивая лицо, как ноги или крылья? Дафна становилась лавром – или медведь егерем?» [11: 398]. В этой интерпретации природа, материал живого как бы становится пластичным, готовым к превращениям, нижний животный уровень готов «сложиться в я», а судьба человечества не определена: «В сравнении с ними мы, едва различимые, казались рудиментами или набросками будущего, что может сбыться или не сбыться. Остальные спаслись и наследовали землю, квадратные и живые, как у Пиросмани или Анри Руссо» [11: 398].

Метаморфозы, которые переживает автобиографическая героиня, отражают барочную текучесть и театральность мира, творческое перевоплощение, а также авторефлексию самого процесса художественного познания Другого. Но они же имеют и более высокие и глобальные смыслы. Героиня осознает себя на переломе жизни и смерти, на границах миров (образ могильной рыбы, демона, вселившегося в рыбу), но главное – творца, который в последнюю минуту мира может сказать важное слово, то есть выполнить свою миссию. «Иногда чувствуешь себя такой рыбой, виноградарем одиннадцатого часа, человеком последнего призыва – который в последнюю минуту, может быть, успеет сказать и сделать то, что надо» [11: 62].

Выводы. Произведение «Памяти памяти» ярко отражает черты переходного мышления, в особенности рефлексии разрушения старой картины мира и поиск параметров новой, культурного самоопределения в целом.

Эти интенции отразились в комплексе стратегий, среди них: мифологизация, повышенный диалогизм, контрастное соединение лиризации и абстрагирования; поиск исторических, культурных аналогий и «рифм»; интертекстуальность и синтез различных языков культуры (литературы, философии, живописи, фотографии, кинематографа, исторического исследования).

Переходное мышление отражает и синтетическая жанровая форма, которая соединяет элементы «нелинейного романа»-гипертекста (знаки «пазл», «маджонг» с потерянными косточками, «каталожные карточки», «комментарии к отсутствующему тексту»), мемуаров, эссе, паломничества, исторического исследования.

Художественный код представляет собой систему знаков, символически описывающих старую картину мира и параметры новой, рефлексии самого процесса перехода и авторское культурное самоопределение.

К первой группе относятся знаки с семантикой разрушения, раздробления целого («мельницы» истории, опасное морское странствие, буря, потоп, огонь, развалины, любого рода осколки) с семантикой смерти (кладбища, фотографии, открытки с изображением исчезнувшего мира, «мертвецов»; мертвый расчлененный «Осирис» «семейного тела», территории «посмертия», «потусторонности»), со смыслами травмы (разбитая фарфоровая фигурка мальчика, символизирующая человека XX века и крах гуманизма).

Вторая группа знаков «перехода» ориентируется на мифологические модели: апокалипсиса, сгорания старого космоса, вечного возвращения, сращения раздробленных частей коллективного «Осириса», метаморфоз, воскрешения.

Знаки новой картины мира несут смыслы возрождения, прощения, преобразования, метаморфоз, обретения целостности, центрации, экзистенциального самоопределения. В этом ряду находятся «ковчег», «овал», «устройство», «общая рама», индивидуальное «лицо», «осевая линия», «центральный столб».

Знаки метаописания – «творец», «паломник», «преображенный» - являются традиционными в переходном мышлении, но в «романсе» обретают общие смыслы и модифицируют привычные значения благодаря подключению библейских подтекстов, осознанию общекультурной миссии спасения мира словом в «последние» времена. Представлены специфические вариации знаков, акцентирующие творческие перевоплощения (демон, рыба, очеловеченное животное) и интенции к абстрагированию («виноградарь одиннадцатого часа», «человек последнего призыва»).

Знаковый код отражает контрастные особенности переходного мышления, присущего как разрушительной фазе кризиса, так и его творческой

фазе, что свидетельствует о преодолении катастрофического мировосприятия и поисках ориентиров новой картины мира и художественной парадигмы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Багно В.Е. Пограничное сознание, пограничные культуры // Полярность в культуре // Канун: Альманах. СПб, 1996. Вып 2.
2. Василевич Е.А., Мережинская А.Ю. Литература «поколения 1990-х» - Киев: Логос, 2018.
3. Лотман Ю, Успенский Б. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) // Семиотика истории. Семиотика культуры. – М., 1994. Т. 1.
4. Лотман Ю.М. Механизм смуты (к типологии истории русской культуры) // Всемирное слово. 1995, №8.
5. Кондаков И.В. «Смута»: к типологии переходных эпох в истории русской культуры // Переходные процессы в русской художественной культуре: Новое Новейшее время. – М.: «Наука», 2003. – С. 135-165.
6. Кривцун О. Смысл творчества в интерпретации художника XX века (Знаки переходного сознания) // Переходные процессы в русской художественной культуре: Новое и Новейшее время. – М.: «Наука», 2003. – С. 423 -454.
7. Мережинская А.Ю. Художественная парадигма переходной культурной эпохи. Русская проза 80 – 90-х годов XX века. – Киев: ИПЦ «Киевский университет», 2001.

8. Мережинская А.Ю. Современные тенденции развития литературы. - Киев: Логос, 2016.

9. Панченко А.М. Русская культура в канун петровских реформ. – Л.: «Наука», 1987.

10. Сорокин П. Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – СПб, 2000.

11. Степанова М.М. Памяти памяти: Романс/ 3-е изд., испр. М.: Новое издательство, 2018. – 408 с.

12. Тойнби А. Постигание истории. – М., 1991.

13. Тойнби А. Постигание истины. М., 1991.

14. Топоров В.Н. К вопросу о циклах в истории русской литературы // Литературный процесс и развитие русской культуры XVIII – XX вв. Тез. Науч. Конф. Таллин, 1985. – С. 5-7.

15. Чудакова М. Сквозь звезды к терниям. Смена литературных циклов // Новый мир. – 1990, №4.

16. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. – СПб, 1999.

17. Хренов Н.А. Культура в эпоху социального хаоса- - М.: УРСС, 2002.

18. Хренов Н.А. Переходность как следствие колебательных процессов между культурой чувственного и культурой идеационального типа // Переходные процессы в русской художественной культуре: Новое и Новейшее время. – М.: Наука, 2003. – С. 19 – 134.

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF A FOLK TALE

Biragova F.

*North-Ossetian State University after K.L.Khetagurov,
Assistant Professor, Can.Sc.(History)
Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy*

Zaseeva G.

*North-Ossetian State University after K.L.Khetagurov,
Assistant Professor, Can.Sc.(Philology)
Head of the Department of Foreign Languages*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Бирагова Ф.Р.

*Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова
канд. ист. наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики*

Засеева Г.М.

*Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова,
канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка
факультета международных отношений
DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-54-59](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-54-59)*

Abstract

The linguistic and anthropological turn in the humanities has shifted the emphasis in the theory and practice of teaching foreign languages. This change in the scientific paradigm sets new goals and objectives for linguodidactics. Today, a language is studied not only as a system of linguistic signs organized and structured in a certain way (e.g. the well-known taxonomies in phonetics, grammar and vocabulary), but also as a means of communication, in particular, as a means of intercultural, scientific, professional, everyday and aesthetic communication.

Аннотация

Лингвистический и антропологический поворот в гуманитарных науках смещает акценты в теории и практике преподавания иностранных языков. Эта смена научной парадигмы ставит перед лингводидактикой новые цели и задачи. Сегодня язык изучается не только и не столько как определенным образом организованная и структурированная система языковых знаков (вспомним хорошо знакомые нам таксономии в фонетике, грамматике и лексике), но и как средство общения, в частности, как средство межкультурной, научной, профессиональной, бытовой и художественной коммуникации.

Keywords: linguodidactics, communication, stylistic features of a folk tale.

Ключевые слова: лингводидактика, коммуникация, стилистические особенности народной сказки.

У лукоморья дуб зелёный;
Златая цепь на дубе том:
И днём и ночью кот учёный
Всё ходит по цепи кругом;
Идёт направо — песнь заводит,
Налево — сказку говорит.
Там чудеса: там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит...

А. С. Пушкин.

«Руслан и Людмила»

«In Luhmann's theory of communication, communication is understood as a unity of three selections – information, utterance and understanding». Ole Thyssen

Определим целью статьи развитие стилистической компетенции у студентов-лингвистов на продвинутом этапе изучения иностранных языков. В этой связи фикциональные тексты различной жанровой принадлежности – *баллада, сказка, басня, короткий рассказ* – представляются нам многообещающим материалом в процессе изучения иностранных языков. Свободное владение стилистическими ресурсами изучаемого языка, умение «переключаться» с одного стилистического регистра на другой с учетом коммуникативного задания, коммуникативных целей говорящего / пишущего и ожидаемого эффекта должно стать одной из актуальных задач при обучении иноязычной речи.

Н. Н. Трошина в рецензии на учебный модуль Г. М. Фадеевой «Стилистика немецкого языка» (2011) отмечает: «Освоение стилистического потенциала языковых средств всех уровней изучаемого языка имеет решающее значение для действительного овладения этим языком, так как знание стилистической системы языка и умелое применение этих знаний в речевой практике формирует стилистическую компетенцию студентов, т. е. развивает у них чувство стиля» [10, с. 170-171]. Тем самым Н. Н. Трошина подчеркивает особую значимость дисциплины «Стилистика» в подготовке будущих лингвистов. Особо ценным нам, как практикам, представляет акцент на концепции функциональной стилистики и, соответственно, дидактическом потенциале функциональных стилей в трактовке Э. Ризель. Такое понимание стиля смещает стилистику к полюсу прагматики, что подтверждается трактовкой стилистики в социолингвистическом ключе «как наук[и] о способах использования экспрессивного потенциала языка во

всех коммуникативных сферах, ситуациях и коммуникативных актах» [10, с. 170-171]. (Выделение наше – Ф. Р. Бирагова, Г. М. Засеева). Далее исследователь подчеркивает собственно прагматическую составляющую стиля: «учет особенностей отношений между отправителем и получателем сообщения, влияющих на эффективность коммуникативного акта» [10, с. 172], признавая, таким образом, прагмалингвистический аспект стилистики одним из важнейших.

Подтверждение цитированным выше положением находим также в докладе Ю. М. Скребнева: «Количество стилистических аксиом невелико. Можно, во-первых, считать не требующим доказательств тот факт, что характер речевого акта и тип текста зависят от социальных условий речевой деятельности и текстоформирования, а также от индивидуальности продуцента» [6, с. 163]. А. Я. Алексеев, говоря о стилистической информации языкового знака, также относит стиль к сфере прагматики. Исходя из «объективной целостности и практической нерасчлененности значимой стороны языкового знака» [Алексеев 1982, 50], он, тем не менее, различает «собственно информацию и сопровождающие эту информацию различные эмоционально-экспрессивные и оценочные моменты», последние он квалифицирует как «коннотацию, или прагматику» [2, с. 50].

Сформулируем основное понятие, на которое будем опираться в наших дальнейших рассуждениях, а именно – язык. Основоположник структурной лингвистики Ф. де Соссюр подчеркивает ключевую роль языка: «[...] в жизни и индивидов и обществ», считая его «важнейшим из всех факторов» [7, с. 21]. Успешность и результативность коммуникации зависят от множества условий, одним из основополагающих при этом признается фактор языка, который «[...] является самым эксплицитным из известных нам видов коммуникативного поведения» [5, с. 211], так как «Совершенно очевидно, что для формирования общества [...], а также для обеспечения понимания между его членами необходимы какие-то процессы коммуникации» [5, с. 210]. К этим процессам коммуникации ученый относит в первую очередь язык. Э. Сепир утверждает примат языка над другими формами и видами коммуникации, поскольку «Истина заключается в том, что язык является совершенным средством выражения и сообщения у всех известных

нам народов» [5, с. 223]. Язык как феномен культуры, понимаемой лингвистом широко¹ – как «любые наследуемые черты человеческой жизни, материальной и духовной» [5, с. 466] – изучается на факультетах иностранных языков в качестве основной специальности. Поэтому овладению языком на всех его уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом, стилистическом) уделяется самое пристальное внимание. Так, Г. М. Фадеева говорит об «умении дифференцировать типы устных и письменных текстов, а также характерные для них языковые средства» [цит. по: 10, с. 173]. Таким образом, в профессиональной лингвистической подготовке будущих специалистов в сфере межкультурной коммуникации (учителей-предметников, преподавателей, переводчиков, референтов и т.д.) формирование стилистической компетенции может считаться одним из приоритетных.

Стилистическая компетенция включает в себя как знакомство со стилистическими возможностями разноуровневых единиц языка, так и сформированные у студента навыки и умения уместного использования стилистически маркированных единиц языка в ситуации реального общения. Понимание стиля как «разновидности литературного языка, в которой язык выступает в той или иной социально значимой сфере общественно-речевой практики людей и особенности которой обусловлены особенностями общения в данной сфере» [цит. по: 3, с. 10] подводит нас к мысли о том, что стилистика, вне всякого сомнения, относится к области (лингвистической) прагматики, т.е. использование единиц языка в тексте / речи обусловлено как коммуникативным намерением автора, так и конвенциями, регулирующими речевые практики.

Перейдем к рассмотрению языковой организации народной сказки, помня о том, что «[...]» выбор языковых средств из наличного репертуара для наилучшего выражения своей мысли или своего чувства, выражения наиболее точного, или наиболее красивого, или наиболее соответствующего обстоятельствам, или, наконец, для наиболее удачной лжи; для наилучшего воздействия на слушающего или читающего – с целью убедить его, или взволновать и растрогать, или рассмешить, или ввести в заблуждение [...]» является к одной из задач прагматики [8, с. 325-326]. «Репертуар для наилучшего выражения своей мысли» напрямую зависит не только от теоретических знаний студентов о стилистических нормах языка, стилистических ресурсах лексики и грамматики, о средствах выразительности, но в значительной степени и от практического владения этими единицами этого языка. Фольклорные жанры, в частности, народная сказка, представляются нам в этом смысле благодатным материалом,

так как благодаря значительной временной дистанции, отделяющей сказку от наших дней, и устной форме ее бытования, языковая организация сказки на всех уровнях языка – морфологическом, синтаксическом, лексическом и стилистическом – может служить своего рода отправной точкой, *tertium comparationis*, для осознанной дифференциации словарного состава языка, активного и уместного использования обучающимися единиц языка в своих речевых практиках. П. Н. Сакулин, говоря о своеобразии стилистического оформления сказки, подчеркивает его неповторимый исторический, социальный колорит и эстетическую значимость: «[...] сказка сливает в один мир природу, животных и человека, здешнее и потустороннее, реальное и ирреальное. Все это многообразие явлений получает в ней свое стилевое оформление» [4, с. 58].

Материалом для анализа стилистических ресурсов морфологии и синтаксиса, функций стилистически окрашенной лексики, изобразительно-выразительных средств языка и стилистических функций фразеологических единиц послужили немецкие народные сказки в обработке Людвиг Бехштайна.

На морфологическом уровне в анализируемых сказках важным стилистическим ресурсом являются уменьшительно-ласкательные суффиксы -**chen** и -**lein**:

(1)... sah sie ein krankes Kätz**chen** hinter einem Zaun liegen. (Das Kätzchen und die Stricknadeln)

(2) Es trug aber in seinen Händ**chen** ein Krügle**lein** (Das Tränenkrüglein)

(3) auf sein gesatteltes Röß**lein** (Die drei Federn)

Суффиксы -chen и -lein характеризуют, как правило, детскую речь и подчеркивают целевую аудиторию, к которой обращается сказка. Эти суффиксы могут также маркировать регион, в котором данная сказка «начала сказываться».

В сказках артикль, маркирующий в германских языках категориальные признаки определенности / неопределенности, рода, числа, падежа существительного, перед номинативными единицами зачастую отсутствует:

(4) wurden aus dem Teich und Fisch wieder **Bruder** und **Schwester** (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(5) **Sonntag** auf Erden oder **Mondtag** im Himmel (Das Märchen vom Mann im Monde)

(6) Von da an ist **Hunger** und **Teuerung** und **Armut** in die Welt gekommen. (Die Kornähren)

(7) ...wurden aus dem Teich und Fisch wieder **Bruder** und **Schwester**. (Der alte Zauberer und seine Kinder)

Отсутствие артикля может быть объяснено генерализацией понятий (Hunger, Teuerung, Armut) и стилизацией повествования под устную народную

¹ В узком понимании культура предстает как «[...]» довольно условный идеал индивидуальной благовоспитанности, здание которой основывается на какой-то малой толике усвоенных знаний и опыта но состоит по большей части из набора типовых реакций, санкционированных общественным классом и

долгой традицией. [...] Гораздо большее значение придается манерам, некоей изысканности поведения, приобретающей различные оттенки в зависимости от природы личности того, кто усвоил идеал 'культурности'.» [5, с. 467].

речь, так как действующими лицами сказки являются крестьяне и дети.

Нередки случаи употребления артикля перед именем собственным, что служит собственно языковым маркером дружеских отношений, фамильярности и придает высказыванию оттенок разговорности:

(8) **Der Görgel** (Gott Überall)

В аналитической форме прошедшего времени Perfekt зачастую опускается глагол-связка или смысловой глагол в функции причастия II, который читатель / реципиент может реконструировать из контекста:

(9) ... und da die Stiefschwester der Mutter erzählt hatte, wie sie zu dem Glück **gekommen** ... (Fippchen Fäppchen)

(10) das ihm der unbekannte Knabe zum Patengeschenk **gegeben** (Die drei Federn)

(11) den er aus dem Buche **gelernt** (Der alte Zauberer und seine Kinder)

В немецком языке категория числа также грамматически маркирована и представлена оппозицией единственное число – множественное число. Однако в текстах народных сказок нередко находим отклонения от этой грамматической нормы:

(12) Es **war** einmal **eine Mutter und ein Kind**... (Das Tränenkrüglein)

Примечательна для языковой организации сказки постановка генитивного атрибута в препозиции к существительному² (12, 13) и отсутствие окончаний у прилагательного (14):

(13) ... wuchs **zu seines Vaters** und **seiner Mutter** Freude (Die drei Federn)

(14) **des Knaben** Herz (Die drei Federn)

(15) O **lieb** Mütterlein (Das Tränenkrüglein)

(16) ein **gut** Ding (Bruder Sparer und Bruder Vetter)

Подобный прием позволяет маркировать речь одновременно как поэтическую и устаревшую, но одновременно и как разговорно-бытовую.

В управлении глагола также отмечаем отклонение от норм современного немецкого языка:

(17) **Des verwunderte sich** der junge Reiter (Die drei Federn)

К наиболее часто встречаемыми языковым единицам, маркирующим временную дистанцию сказки, относятся устаревшие формы слабых и неправильных глаголов:

(18) Doch war er auch so zufrieden und **ward** ein gütiger, weiser, gerechter und frommer König. (Die drei Federn)

(19) da **ward** aus ihm eine Kapelle am Weg. (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(20) wie sie nun in Gottes Namen **grasete**... (Die schöne junge Braut)

Словарь немецкого языка под редакцией Дудена маркирует такие глагольные формы как поэтические и архаические (dichterisch, veraltet).

В сказках существительные мужского и женского рода сохраняют конечную флексию –e:

(21) bei ihrem geliebten **Kinde** (Das Tränenkrüglein)

(22) da ging leise die **Türe** auf (Das Tränenkrüglein)

(23) aus einem Zauber**buche** (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(24) Als sie mit ihrer Bürde dem Rück**wege** war (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein)

(25) ... war es mit einem **Male** fort und verschwunden. (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein)

(26) in ihrem **Glanze** (Die drei Federn)

В аспекте формально-грамматической маркированности такие словоформы (ward, im Glanze) принято считать архаичными, не представленными в узусе, и маркируемыми в словаре пометой «устар.» (veraltet). Эти словоформы вышли из активного употребления носителями языка, однако могут выполнять функцию стилизации речи, например, в текстах рекламы или в стихотворных текстах.

Синтаксис сказки также может служить значительным стилистическим ресурсом. Особое внимание обращает на себя способ введения придаточных предложений времени:

(27) und **wie er die Jünglingsjahre erreicht hatte** ... (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(28) ... und sie gefangen halten wollte bis zu dem Tage, **wo sie dem Bösen zum Opfer fallen sollten** ... (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(29) **Wie der Alte an den Teich kam**, merkte er wohl ... (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(30) **Wie er aber von hinnen war**, wurden aus dem Teich und Fisch wieder Bruder und Schwester ... (Der alte Zauberer und seine Kinder)

Относительные слова wie, wo и сегодня используются в качестве вводных слов для придаточных предложений времени, маркируют, однако, повседневно-обиходный стиль и относятся к языковому репертуару разговорной речи.

Довольно часты нарушения рамочной конструкции (30), грамматически маркированные как отклонение от нормы, а также порядка следования членов предложения в придаточном предложении (31-32), что типично для сказки как жанра устного повествования:

(31) es **kam** ihm ein feiner Zug **entgegen** mit Pfeifern, Paukern und Trompetern und vielen wehenden Fahnen... (Die drei Federn)

(32) Weil nun der Alte die Kinder nur selten aus der Höhle ließ, und sie **gefangen halten wollte** bis zu dem Tage ... (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(33) ... die er **gelernt hatte** aus dem Buche. (Der alte Zauberer und seine Kinder)

(34) ... daß ich **unschuldig bin** an dem Diebstahl. (Die dankbaren Tiere)

Для усиления выразительности создатели сказки прибегают к использованию сравнений и эпитетов:

² Отметим, что в английском языке генитивный атрибут в препозиции к существительному и сегодня

является языковой нормой, т.е. стилистически нейтрален.

(35) lächelte süß **wie die Unschuld** und **schön wie in Verklärung** (Das Tränenkrüglein)

(36) wie eitel Eis und Silber (Gevatterin Kröte)

(37) Ein **feines** Bauernmädchen – eine große **dicke** Kröte, die guckte so recht starr und **häßlich** (Gevatterin Kröte)

(38) Sie kam in einen **finstren** Wald (Gevatterin Kröte)

(39) drei **wunderbare** Gaben (Gevatterin Kröte)

(40) sagte das Mädchen **trotzig** und **mißmutig** (Gevatterin Kröte)

(41) die **mitleidige** Frau – das **krankte** Kätzchen, diese **absonderliche** Gabe, **seliges** Ende (Das Kätzchen und die Stricknadeln).

Эпитеты подчеркивают неповторимые, уникальные для каждой конкретной сказки характеристики сказочных персонажей и выполняют функцию создания контраста: Bauernmädchen: **fein**, Kröte: **dicke**, **häßlich**.

Устойчивые словосочетания также характерны для языка сказки, здесь они служат созданию образности и экспрессии:

(42) Ich **nehme dich beim Worte!** (Gevatterin Kröte. L. Bechstein)

(43) Als sie **im besten Kochen war**, kam plötzlich ein kleines, graues Männlein und fragte ... (Fippchen Fäppchen. L. Bechstein).

(44) ... und wollte sie **totschlagen**, wenn sie sie fände, oder doch wenigstens **windelweich**. (Fippchen Fäppchen. L. Bechstein)

(45) Das **nahm sich** die rechte Tochter **zu Ohren und zu Herzen** ... (Fippchen Fäppchen. L. Bechstein)

К жанровым признакам народной сказки можно отнести и преувеличения как стилистический прием³:

(46) gar zu gering (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein)

(47) über alle Maßen (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein)

(48) die nun allein war auf der ganzen Gotteserde (Das Tränenkrüglein)

(49) die allerschönste (Die drei Federn)

Парные формы (представленные зачастую анафорой или эпифорой) придают тексту сказки ритм, облегчают запоминание. Можно говорить также о том, что анафора и эпифора как языковая особенность сказки сближают ее с поэзией:

(50) **frisch** und **fröhlich** (Die drei Federn), **froh** und **freudevoll** (Die dankbaren Tiere)

(51) Tag und Nacht, **Not** und **Tod**, Qual und Pein (Die Jagd des Lebens)

(52) **hegen** und **pflügen**, Hund und Katze, Knecht und Magd, **Motten** und **Mücken** (Der undankbare Sohn)

(53) ohne Gnad' und Barmherzigkeit, schreien und zappeln, bitten und betteln (Die schöne junge Braut)

Носителями стилистической информации в сказке являются также фразеологизмы:

(54) Handwerk hat einen goldnen Boden; Sparer muß einen Vertuer haben; Spare in der Zeit, so hast du

in der Not; Junges Blut, spar dein Gut! Darben im Alter wehetut. (Bruder Sparer und Bruder Vertuer)

(55) Der Freunde Rat gleicht bitterer Arznei, die doch heilsam ist und das Siechtum bannt. (Die Katze und die Maus)

(56) Ziehe dich nicht eher aus, bis du dich schlafen legst. (Der undankbare Sohn)

Фразеологизмы, как известно, могут иметь своим источником религиозные и литературные тексты, но наиболее часто сказка обращается к пословицам и поговоркам, формулируя эксплицитно или имплицитно народную мудрость. Стилиевая принадлежность таких фразеологических единиц – пословиц и поговорок – имеет сферой своего бытования устную повседневно-обиходную речь.

Ввиду жанровой специфики сказки, условий ее возникновения и «пере - сказа», большинство лексических единиц, грамматических форм и синтаксических конструкций, как и следовало ожидать, имеет стилистические пометы «*veraltet*», «*veralternd*» и «*altertümelnd*». Рассмотрим следующие примеры из упомянутых выше народных сказок в обработке Л. Бехштайна:

(57) ... und Engel sind seine **Gespielen**. (Das Tränenkrüglein) *veraltet*: в значении Vertrauter; enger Freund:

(58) ... er antwortete **alsobald** dem Fuchs (Der Fuchs und der Krebs . Bechstein) *veraltet*, noch *altertümelnd*:

(59) Ihr **säumt** gar zu lange!« (Der Fuchs und der Krebs . Bechstein) *gehoben veraltend*:

(60) ... zog den Schwanz ein und strich von **dannen**. (Der Fuchs und der Krebs . Bechstein) *veraltet*, *gehoben*:

(61) Die Frau wußte nicht recht, was sie denken sollte und **dünkte** diese absonderliche Gabe ihr gar zu gering. (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein) *gehoben veraltend*:

(62) Aber als die Frau des andern Morgens ihr **Lager** verließ ... (Das Kätzchen und die Stricknadeln. Bechstein) *veraltend*:

(63) ...daß es auf sein **Lager** sank und zum Tod erkrankte. (Das Tränenkrüglein) *veraltend*:

(64) ... hinauf in die **Stube** (Gott Überall) *landschaftlich*, sonst *veraltend* Zimmer Wohnraum

(65) ... daß dem Menschen **zieme**, dem Menschen zu helfen ... (Die dankbaren Tiere) *gehoben veraltend* sich *gehören*

Выделенные существительные, глаголы и наречия имеют в толковом словаре Duden пометы – *veraltet*, *veraltend*, *altertümelnd* и *gehoben*. Лексемы *der Gespiele*, *das Lager*, *die Stube* маркируются современным читателем как устаревшие и призваны показать временной колорит. Несмотря на совпадение предметно-логического и грамматического значения лексем *der Gespiele* - *enger Freund*; *das Lager* – *die Schlafstätte* и *die Stube* – *das Zimmer*, при их замене на словарные / лексические синонимы теряется стилистическая окраска и эстетическое воздей-

³ Вспомним в этой связи русскую пословицу «У страха глаза велики».

ствие на читателя ослабевает. Глаголы säumen, dünken, ziemen и наречия alsobald и dannen также принадлежат к высокому стилю речи, что следует, в частности, из стилистических помет в словаре Duden (gehoben, veraltet). Констатируем совпадающие лексические значения языковых единиц säumen – [ab]warten, dünken – scheinen; ziemen – sich gehören, alsobald – bald, gleich, schnellstens и dannen – weg, fort. Однако их функционально-стилевая окраска отлична от приведенных словарных синонимов. Первые члены лексических пар характеризуются выраженной стилистической окрашенностью и относятся к высокому стилю.

Выводы

Таким образом, можно констатировать, что большинство номинаций и атрибутов в сказке характеризуется нулевой стилистической окраской (напр., eine arme Frau, in den Wald gehen, Holz lesen, auf dem Rückweg sein, in die Schürze nehmen, sie wollten das Kätzchen gleich haben, die mitleidige Frau (Das Kätzchen und die Stricknadeln) usw.). На фоне нейтрально окрашенных языковых единиц стилистически окрашенные лексемы и синтаксические конструкции легко идентифицируются читателем как таковые. Сказка как жанр устного народного творчества изобилует лексическими единицами со сниженной / возвышенной, разговорно-бытовой / поэтической тональностью, лексическими единицами с эмоционально-оценочной стилистической окраской, а также лексикой, маркированной как приподнятая и религиозная. Данные стилистические компоненты не всегда являются для языковых единиц ингерентным, т. е. не входят в предметно-логическое значение слова.

Далее можно утверждать, что стилистически маркированные лексические единицы (существительные, глаголы, прилагательные, наречия) создают стилистический континуум сказки. Стилистические единицы языка выполняют в сказке определенные коммуникативные задачи в рамках речевых действий сказочных персонажей и являются манифестантами не только морфограмматического, синтаксического (уровень синтактики) и словарного значения (уровень семантики), но и являются носителями прагматической информации.

В процессе аналитической работы со сказкой как на этапе рецепции и репродукции, так и на этапе продукции текста, студенты знакомятся с

языковой нормой, правилами употребления языковых единиц с учетом коммуникативного намерения и ситуации, умеют дифференцированно отбирать языковой материал – лексику и синтаксические конструкции – при создании собственных текстов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абрамов Б. А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
2. Алексеев А. Я. Стилистическая информация языкового знака. В: Филологические науки № 1, 1982. С. 50-55.
3. Десняева Н. Д., Арефьева С. А. Стилистика современного русского языка. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
4. Сакулин П. Н. Русская литература в 2 ч. Часть 1. Литературная старина (Под знаком византийской культуры). – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 189 с.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.
6. Скребнев Ю. М. Аксиомы, псевдопроблемы и проблематика стилистики. В: Вопросы языкознания № 1, 1991. С. 163-167.
7. Соссюр, Ф. де Курс общей лингвистики. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 303 с.
8. Степанов Ю. С. В поисках прагматики (проблема субъекта) // Известия АН СССР. Сер. лит. и языка. – 1981. - №4. – С. 325-332.
9. Трошина Н. Н. Проблемы антропоцентрической лингвистики. (Обзор). В: Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. №3, 2018. С. 25-32.
10. Трошина Н. Н. Стилистика как модуль современного германистического образования. (Обзор). В: Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. №1, 2013. С. 170-175.
11. Bechstein, Ludwig: Deutsches Märchenbuch. Leipzig: Verlag von Georg Wigand, 1847.
12. URL: <https://www.duden.de/> (дата обращения: 10.01.2021).

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

THE QUESTION OF DIALOGICALITY IN THE STRUCTURE OF SOCIAL INTELLIGENCE OF THE FUTURE SPECIALIST

Slobodianiuk O.

*Assistant Professor of the Department of Department of Developmental Psychology and Counseling, Phd student
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2
Maxyma Kryvonosa str., 46027*

DOI: [10.24412/3453-9875-2021-53-3-60-63](https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-60-63)

Abstract

The paper theoretically analyzes the importance of determining the dialogicality in the structure of social intelligence of the future teacher. An empirical study of the level of development of the social intelligence and the predominant type of orientation in understanding the situation of professional interaction in future teachers and based on the results analyzed three levels of development of social intelligence with different levels of predominant orientation.

Keywords: dialogue, dialogicality, dialogic orientations, social intelligence, teacher.

Introduction. It should be noted that the formation of the personality of a highly qualified specialist during his studies at a higher educational institution, his professional development in the process of interpersonal interaction, involves constant improvement. Personality is formed in a real environment, while reflecting its changing patterns. Hence, modern world trends in higher education indicate an increasing attention to the professional and holistic attitude of future specialist. The essence of these trends is to create conditions for the development of the future professional as a bright individual, a man of culture, capable of creativity in free forms of activity, self-development and self-improvement. The student's lack of experience in dialogic communication reduces the ability to understand and get to know other people, which is important for the professional development of a teacher. Dialogic form of communication in the dyad "teacher-student" is characterized by personal equality, "subject-subject" relations, cooperation, consistency of actions, thoughts, experiences, free discussion, transfer of knowledge, professional and personal experience, individual approach to each individual. Considering the personality of the teacher as a future specialist, according to I. Bulyubash, its important quality is dialogicality - the ability to be in the "I" - "You" relationship and maintain a dialogical position [5, p. 25].

In the educational practice of higher education there is a controversial situation perceived by many: on the one hand, in the learning process the tradition of monologue dominates, and on the other - there is a limitation of such organization of the educational process in changing reality. This is primarily due to the translation of ready-made knowledge and skills, which are an obstacle to the professional development of the individual as a specialist. Dialogization of the educational environment contributes to the creation of a qualitatively new space of interaction between teacher and student, as well as the realization of professional and personal potential of future professionals and the need of the individual to realize its natural property - dialogicality.

Literature review. The research of a number of scientists allowed to define dialogue as a unique way of

existence of culture, environment of formation of value-semantic sphere, way of realization of heuristic methods, as personal and spiritual-developmental communication, as spiritual act, as field of conscious-reflexive activity (K. Abulkhanova-Slavskaya, G. Ball, S. Belova, I. Bekh, V. Zinchenko, M. Kagan, Z. Karpenko, S. Maksymenko, V. Slobodchikov, O. Starovoitenko, M. Trinyak, T. Florenskaya, etc.), research strategies are developed dialogical phenomena (M. Boryshevsky, Z. Karpenko, S. Maksymenko, I. Manokha, V. Romenets, G. Radchuk, V. Tatenko, T. Tytarenko, N. Chepeleva, etc.). The main characteristics of the dialogue from the point of view of psychology: equality of psychological positions, subject-subject interaction and cooperation (O. Bodalyov, S. Bratchenko, A. Petrovsky, S. Shein). It is these characteristics that determine the development of dialogicality in the context of professional interaction [6, 7].

Dialogue is situational, changeable and subjective, which expands the semantic space of this concept. In addition, dialogue is the most important condition for the existence and self-realization of the subject, which is carried out in many contacts with other actors in the presence of complications and differences between "I and You". The dialogic nature of an individual is determined by his self-worth, equality in relation to rights, freedoms and responsibilities. To carry out this activity, a person needs another, to communicate and interact with it. M. Bakhtin's opinion is important that "to express oneself means to make oneself a significant subject for another and for oneself" [1]. Dialogicality in a broad sense is understood as "a special form of interaction between equal and equivalent consciousness" [5].

The basis for the development of students' full perception of educational material, their mastery of worldview, and moral, social concepts are dialogical characteristics. Dialogic learning is a joint activity of a teacher and a student, which is based on a system of subject-subject relations: "personality-teacher" and "personality-student". An important prerequisite for the acquisition of professional qualities is the presence of the future specialist's responsibility for the processes of interaction: in the learning process, in communication,

in the process of self-organization, self-regulation and so on. Due to the developed value-semantic sphere, a person has the ability to self-regulation, self-reflection, to perceive and understand professional activity as a value of his life, as a need for creative attitude to it, in the formation of professionally significant qualities, in modeling their professional actions based on professional ideal.

That is why, in our opinion, the effectiveness of the professional activity of the future teacher is largely determined by the dialogic personality. Dialogue, we consider as the unity of knowledge necessary for the successful implementation of professional activities and experience, which involves not only the possession of the necessary practical skills and abilities, but also the presence of a developed field of personal values and professional meanings. Dialogicality acts simultaneously as: value-semantic basis of professional activity, an indicator of a high level of professionalism, a functional means of activity.

Method. For the empirical study of dialogicality in the structure of social intelligence of future teachers, we used the method of J. Guilford and M. Sullivan "Study of social intelligence" (adaptation of O. Mikhailova) and the questionnaire of dialogic orientation of T. Florenskaya.

The method of research of social intelligence consists of four subtests: subtest № 1 "Stories with completion" gives the chance to reveal a factor of knowledge of results of behavior; subtest № 2 "Expression groups" measures the factor of cognition of behavioral classes, namely the ability to logical generalization, the allocation of common essential features in various nonverbal human reactions; subtest № 3 "Verbal expression" determines the factor of cognition of behavior transformation; subtest № 4 "Stories with additions" measures the knowledge of behavioral systems, the ability to recognize the structure of interpersonal situations in the dynamics, the importance of human

behavior in specific situations [2]. With the help of the questionnaire of dialogical orientation T. Florenskaya the prevailing orientations of students-teachers in understanding the situation of professional interaction were determined. The questionnaire consists of three parts, namely: I - "technological orientation"; II - "humanistic orientation"; III - "dialogic orientation". The basis of technological orientation is the focus on the application in professional activities of methods and techniques that will contribute to a better result. The humanistic orientation is focused on interaction based on empathy, congruence and promotes self-actualization. Dialogic orientation - the desire to hear internal dialogue. It is a two-way interconnected process in which a change in the personality of one leads to a change in the personality of the other [3].

Results. The empirical study was conducted on the basis of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University and Chernivtsi Yuri Fedkovych National University. The ascertaining stage of the research involved 226 future specialists - students of the first, second and fifth courses of pedagogical specialties.

The obtained results showed that among the studied in general the average and below average level of development of social intelligence prevails. Because the level of social intelligence is recognized on the basis of composite assessment, the comparative analysis helped to track the dynamics of its change in first- and fifth-year students. In particular, first-year students have a below-average level of social intelligence development - 39%, and fifth-year students - 36% average level. It is important to note that despite the fact that in fifth-year students the indicators of average (36%), above average (17%) and high (11%) level of development are higher than first-year students, a high percentage of subjects with below-average social intelligence (26%) (Fig. 1).

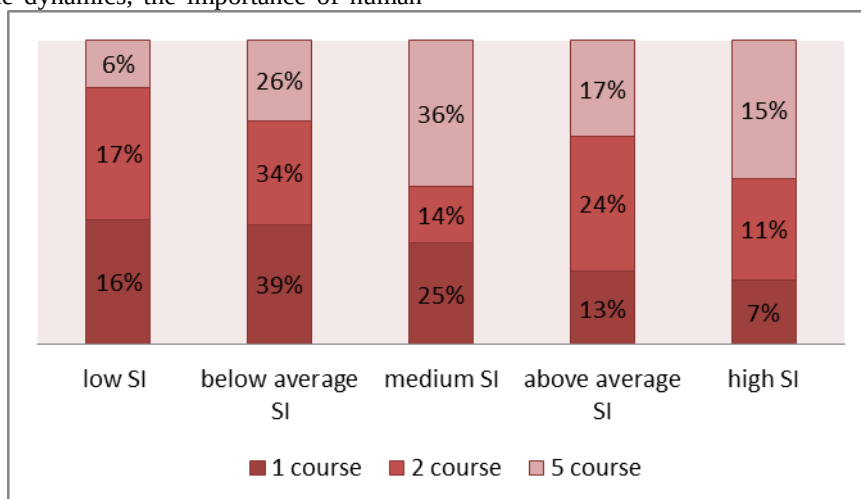


Fig. 1 Level of development of social intelligence in students of teachers ($n = 226$)

The analysis of the indicators obtained by the method of dialogic orientation of T. Florenskaya shows that in most of the studied humanistic type of orientation prevails (56,7 %), the technological type of orientation has a slightly lower indicator (35,3 %) and the

lowest indicator indicates the dialogic type of orientation. (8%), as evidenced by the insufficient level of dialogically oriented students-teachers in understanding the situation of professional interaction (Tab. 1).

Table 1

**Distribution by the predominant type of orientation
in understanding the situation of professional interaction**

<i>The predominant type of orientation in understanding the situation of professional interaction</i>	<i>Number of subjects in %</i>
Humanistic	56,7%
Technological	35,3%
Dialogic	8%

In addition, the analysis of our study allowed us to analyze that the humanistic type of orientation predominates in first- and fifth-year students and correlates with medium and high rates of social intelligence. The dialogic type of orientation has the lowest indicators, which indicates an insufficient level of dialogically-oriented students and is offset by the low level of development of social intelligence. Hence, three levels of development of social intelligence were identified:

1. The development of social intelligence at the level of understanding the objectively objective context of interaction (38% of respondents): the level of development of the future specialist is revealed in low meaning, external motivation of educational and professional activities and weak desire for self-actualization. Characteristic features of such students are lack of independence, external localization of control, inability to control and evaluate the results of their actions, passivity and irresponsibility in their educational and professional activities. Inherently low level of self-esteem, superficiality in the self-analysis of professional opportunities, low level of general and situational reflexivity. Such students try to avoid social contacts, do not know social norms and stereotypes, in case of problematic situations in social interaction try to transfer the initiative to the partner. At this level, the predominant technological type of orientation in understanding the situation of professional interaction.

2. The development of social intelligence at the level of understanding the objective-personal context of interaction (56% of respondents): is reflected in satisfaction with past and present life, and low understanding of future prospects. Characteristic is the educational motivation of educational and professional activities, which is aimed at acquiring deep and solid knowledge. Such students share the values of a self-actualized personality, but do not yet realize them in their own behavior. They are not independent enough, often have difficulty in monitoring and evaluating their actions, unprepared to take an active position in their educational and professional activities, often dependent on control by teachers. The reasons for their failures are more often seen in external circumstances or other people. They are active in educational and professional activities situationally, depending on the circumstances and their own interests. Self-assessment of one's own professionally significant qualities is somewhat fragmentary and not always justified. Such students are sensitive to the nature and nuances of human relationships, which helps them understand language expression in the context of a particular situation, specific relationships, and are able to find the appropriate tone of communication with different interlocutors in different situations and show

role plasticity. Characteristic of this level is the humanistic type of orientation in understanding the situation of professional interaction.

3. The development of social intelligence at the level of understanding the subjective-personal context of interaction (6% of respondents): indicates a meaningful positive attitude, a strong desire for self-actualization and internal motivation for educational and professional activities. Students have an attitude to themselves as a figure, manifested in activity, initiative, perseverance, determination, independence, self-control, the ability to transform the inner and outer world. Internality in actions and judgments is predominant. A high level of emotional awareness that promotes positive self-esteem and adequate, differentiated self-feelings and the emotions of others. That is, student teachers are successful in interpersonal contacts and well-adapted socially. They understand the connection between people's actions and their consequences, are able to grasp the meaning of nonverbal reactions in interpreting communication situations, successfully interpret the words of the interlocutor. Dialogic type of orientation in understanding the situation of professional interaction is observed at this level of development.

It should be noted that in our research we consider dialogicality as an important indicator influencing the development of social intelligence. Dialogue should be understood as the ability to engage in dialogue that appeals to the subjective experience of a professional. The presence of low rates of development of social intelligence is an obstacle to its professional development.

Conclusion. So, an empirical study of the definition of the predominant type of orientation in understanding the situation of professional interaction showed that in most subjects the humanistic type of orientation predominates (56.7%), a slightly lower indicator has a technological type of orientation (35.3%) and the lowest indicates a dialogic type. orientation (8%), as evidenced by the insufficient level of dialogically oriented students-teachers in understanding the situation of professional interaction. In addition, it was investigated that students-teachers have an average and below average level of development of social intelligence.

The study suggests that the process of developing dialogue in teachers leads to the solution of many crucial tasks of vocational education. We see prospects for further research in the development and application of the development program.

Acknowledgments The dissertation research was performed in accordance with the thematic plan of research works of the Department of Developmental Psychology and Counseling of Ternopil National Pedagog-

ical University named after Volodymyr Hnatyuk "Psychological and pedagogical principles of educational dialogue as an innovative psychological didactic technology".

REFERENCES:

1. Batory, A. (2010). Dialogicality and the construction of identity. *Int. J. Dial. Sci.* 4, 45–66.
2. Mikhailova, E. (2006). Test by J. Guilford and M. Sullivan. *Diagnosis of social intelligence. User's Guide* (2nd ed.). SPb.: GP «IMATON», 56 p.
3. Florenskaya, T. (2001) Dialogue in practical psychology. *The science of the soul.* M.: VLADOS. 207 p
4. Bulyubash, I. (2008) I hear you. Phenomena of language and speech in the practice of a Gestalt therapist. Samara: Ed. house "BAHRAH-M". 272 p.
5. Maksimenko, S. Shcherban, TD (1998), Professional development of a young teacher: textbook. manual for students. Ped. University. Uzhhorod: Zakarpattia, 105 p.
6. Markova, I. (2005). *Dialogicality and Social Representations.* Cambridge: Cambridge University Press.

№53/2021

Norwegian Journal of development of the International Science

ISSN 3453-9875

VOL.3

It was established in November 2016 with support from the Norwegian Academy of Science.

DESCRIPTION

The Scientific journal “Norwegian Journal of development of the International Science” is issued 24 times a year and is a scientific publication on topical problems of science.

Editor in chief – Karin Kristiansen (University of Oslo, Norway)

The assistant of the editor in chief – Olof Hansen

- James Smith (University of Birmingham, UK)
- Kristian Nilsen (University Centre in Svalbard, Norway)
- Arne Jensen (Norwegian University of Science and Technology, Norway)
- Sander Svein (University of Tromsø, Norway)
- Lena Meyer (University of Gothenburg, Sweden)
- Hans Rasmussen (University of Southern Denmark, Denmark)
- Chantal Girard (ESC Rennes School of Business, France)
- Ann Claes (University of Groningen, Netherlands)
- Ingrid Karlsen (University of Oslo, Norway)
- Terje Gruterson (Norwegian Institute of Public Health, Norway)
- Sander Langfjord (University Hospital, Norway)
- Fredrik Mardosas (Oslo and Akershus University College, Norway)
- Emil Berger (Ministry of Agriculture and Food, Norway)
- Sofie Olsen (BioFokus, Norway)
- Rolf Ulrich Becker (University of Duisburg-Essen, Germany)
- Lutz Jäncke (University of Zürich, Switzerland)
- Elizabeth Davies (University of Glasgow, UK)
- Chan Jiang (Peking University, China) and other independent experts

1000 copies

Norwegian Journal of development of the International Science

Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway

email: publish@njd-iscience.com

site: <http://www.njd-iscience.com>