

НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

ISSN print:
2603-4840

ISSN online:
2683-1104

2021
Том 5
№ 2(12)

НАУЧЕН ВЕКТОР НА БАЛКАНИТЕ

Основано през 2017 г.

Том 5 16+
№ 2 (12)
2021

Излизащо на всеки 3
месеца научно списание
(4 пъти в годината)

Основател - «Научен хронограф» ЕООД

Главен редактор

Василев Веселин Костов, доктор на психологическите науки, професор

Заместник главен редактор:

Абасова Къзългюл Ясин къзъ, доктор на философските науки, професор

Ахаев Андрей Васиљевич, доктор на педагогическите науки, професор

Бакалова Зинаида Николаевна, доктор на филологическите науки, професор

Билчак Василий Степанович, доктор на икономическите науки, професор

Зографова Йоланда Костадинова, доктор, професор

Иванов Георги Петков, доктор на педагогическите науки, професор

Клинков Георги Тодоров, PhD, главен асистент

Красич Даниела Костадинович, доктор, професор

Күртилова Анастасия Александрова, доктор на икономическите науки, професор

Майджик-Микула Джоана, доктор на педагогическите науки, професор

Микляева Анастасия Владимировна, доктор на психологическите науки, професор

Милева Елеонора Михайлова, доктор на педагогическите науки, професор

Минкова Ганета Минкова, доктор по право, професор

Осадченко Ина Ивановна, доктор на педагогическите науки, професор

Тарантай Виктор Петрович, доктор на педагогическите науки, професор

Цибранска-Костова Марияна, доктор на филологическите науки, професор

Шарипов Фаридун Файзулаевич, доктор на педагогическите науки, професор

Редакционна колегия:

Алиева Нармин Абулфаз къзъ, доктор на филологическите науки, доцент

Ангелова Мина Николаева, доктор, доцент

Бочегова Наталия Николаевна, доктор на филологическите науки, доцент

Бурмишка Ирина Викторова, доктор на социологическите науки, професор

Васковска Галина Алексеевна, доктор на педагогическите науки, професор

Гаджалова-Левтерова Дора Стойлова, доктор на педагогическите науки, професор

Дамянов Бисер Илиев, доктор на изкуствознание, професор

Демченко Ирина Иванова, доктор на педагогическите науки, професор

Димитрова Теофана Валентинова, доктор, доцент

Кирова Алла Валентиновна, доктор, професор

Коберник Александър Микодайович, доктор на педагогическите науки, професор

Комар Таисия Василевна, доктор на психологическите науки, професор

Коновалчук Валентина Ивановна, доктор на философските науки, доцент

Костова Иванка Милкова, доктор, професор

Коцева Татяна Иванова, доктор, професор

Линков Александър Йорданов, PhD, доцент

Масюк Наталия Николаевна, доктор на икономическите науки, професор

Мирчева Елка Петрова, PhD, професор

Мотов Иrena, доктор на науките в отрасъл социална педагогика, професор

Нестеряк Юрий Василевич, доктор на науките за държавното управление, доцент

Недева-Порчева Татяна Нейчева, доктор, доцент

Панаедова Галина Ивановна, доктор на икономическите науки, професор

Розенберг Генадий Самуилович, член-кореспондент на Руската академия на науките,

доктор на биологическите науки, професор

Салкова Екатерина Гетова, доктор по право, доцент

Севастиянов Сергей Виталиевич, доктор на политическите науки, доцент

Станев Велин Стефанов, доктор, професор

Тсириготис Константинос, доктор на науките в отрасъл психология, професор

Фелхнер Анджея, доктор на науките в отрасъл по история на образоването, професор

Фиделиос Анна, доктор на науките в отрасъл специална педагогика, професор

Чепил Мария Мироновна, доктор на педагогическите науки, професор

Шъвитава Ирениуш, доктор на науките в отрасъл философия, професор

Юнусов Ахат Ахнаfovich, доктор на юридическите науки, професор

Якунин Вадим Николаевич, доктор на историческите науки, професор



©2021 Контент достъпен според лицензицията CC BY-NC 4.0
This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

© «Научен хронограф» ЕООД, 2021

Зарегистрирано от Министерството на културата (с декларация 7а, ал.3 от Закона за задължително депозиране на печатни и други произведения) № 26-00-691 от 29.10.2018 г.

Регистриран във Федералната служба по надзора в сферата на връзките, информационните технологии и масовите комуникации на Руската Федерация РП № 341 от 02.03.2020 г.

Аbonamentniят каталог «Вестници. Списания» на Агенция «Руски печат» е с № 80508

Компютърен набор:
Никола Николов

Технически редактор:
Йорданка Петкова

Адрес на редколегия, учредител,
редакция и издател -
«Научен хронограф» ЕООД:
България, гр. Перущица 4225,
Област Пловдив, Община
Перущица, ул. "Д. Малинчев", №33
Тел.: +359895612046
E-mail: hronist@abv.bg
Сайт: <https://sci-vector-balkans.com/>

Подписано за печат 28.05.2021.

Излиза на 30.05.2021.

Формат 60x84 1/8.

Оперативен печат.

Условно отпечат. листове 4,37.

Тираж 50 екз. Поръчка 2-29-05.

Печатница S.R.L. «Fabrica Disa»
Ул. Валя Круция, 9/2
MD-2072, Кишинев, Молдова
Свободна цена

INFORMATION ABOUT THE MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD

Chief Editor:

Vassilev Veselin Kostov, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)

Deputy Chief Editors:

Abbasova Kyzylgul Yasin kyzzy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Social Sciences and Psychology
(Baku State University, Baku, Azerbaijan)
Ahaev Andrey Vasilievich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Center for International Partnership, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)
Bakalova Zinaida Nikolaevna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department "Russian Language, Speech Culture and Methods of Their Teaching"
(Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia)
Bilchak Vasily Stepanovich, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Microeconomics
(Warmian-Masurian University in Olsztyn, Olsztyn, Poland)
Mileva Eleonora Mikhailova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Sociology, Head of the Pedagogy Sector
(National Sports Academy «Vasil Levski», Sofia, Bulgaria)
Zografova Yolanda Kostadinova, PhD, Professor, department „Psihologiya”, section leader «Social, Occupational and Organizational Psychology», Director of Institute
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)
Ivanov Georgy Petkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Head of Quality and Accreditation Department
(Thracian University, Star Zagora, Bulgaria)
Klinkov Georgi Todorov, PhD, Chief Assistant
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Krasich Daniela Kostadinovic, PhD, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Education
(Belgrade University, Serbia)
Kurilova Anastasia Aleksandrovna, Doctor of Economic Sciences, professor, Head of the Department «Finance and Credit»
(Togliatti State University, Togliatti, Russia)
Majdijk-Mikula Joanna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)
Miklyaeva Anastasia Vladimirovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department «Human psychology»
(Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia)
Minkova Ganeta Minkova, doctor in law, professor, Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Sofia University «Kliment Ohridski»
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute of State and Law, Sofia, Bulgaria)
Osadchenko Ina Ivanovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman Pedagogical University, Uman, Ukraine)
Tarantei Victor Petrovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Grodno State University, Grodno, Belarus)
Tsibraska-Kostova Mariana, Ph.D in Philological Sciences, professor, head of section for history of Bulgarian language
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Bulgarian language «Prof. M. Andreichin», Sofia, Bulgaria)
Sharipov Faridun Fayzullayevich, Doctor of Pedagogical Sciences, the Head of Pedagogic Chair
(Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan)

Editorial Board:

Aliyeva Narmin Abulfaz kyzzy, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
(Azerbaijan National Academy of Sciences (ANAS), Institute of Linguistics, Baku, Azerbaijan)
Angelova Mina Nikolaeva, Doctor, Associate Professor of the Department of Management and Quantitative Methods in Economics
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Bochegova Natalia Nikolaevna, Doctor of Philological Sciences, Dean of the Faculty of Philology
(Kurgan State University, Kurgan, Russia)
Burmykina Irina Viktorovna, Doctor of Social Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work
(Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia)
Vaskovskaya Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory «Didactics»
(Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine)
Gadjalova-Lvterova Dora Stoilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Damyanov Biser Iliev, Doctor of Art Studies, Professor, Head of the Department of Aesthetic Education
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Demchenko Irina Ivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Pedagogy
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)
Dimitrova Teofana Valentinova, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Kirova Alla Valentinovna, PhD, Professor, sector «Macroeconomics», Deputy Director
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Economic Research, Sofia, Bulgaria)
Kobernik Alexander Mikhailovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine)
Komar Taisia Vassilevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Khmelnytsky National University, Khmelnytsky, Ukraine)
Konovalchuk Valentina Ivanovna, Doctor of Philosophical Science, Associate Professor
(Cherkasy Regional Institute for Graduate Education of Pedagogical Workers, Cherkasy, Ukraine)
Kostova Ivanka Milkova, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Koceva Tatyana Ivanova, PhD, Professor
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Population and Human Research, Sofia, Bulgaria)
Linkov Alexander Yordanov, PhD, Associate Professor
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Masyuk Natalia Nikolaevna, Doctor of Economic Sciences, Professor, Professor of the Department of Management
(Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok, Russia)
Mircheva Elka Petrova, PhD, professor, section for History of Bulgarian language
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute for Bulgarian language «Prof. M. Andreichin», Sofia, Bulgaria)
Motov Irena, Doctor of Social Pedagogy, Professor
(Humanities and Economics Academy, Lodz, Poland)
Nesterjaja Yuri Vasilevich, Doctor of Government Studies, Associate Professor
(National Aviation University, Kiev, Ukraine)
Netseva-Porcheva Tatyana Neicheva, Doctor, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Marketing and Strategic Planning
(University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria)
Panaedova Galina Ivanovna, Doctor of Economics, Professor, Professor of the Department of Tax Policy and Customs
(North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia)
Rosenberg Gennady Samuilovich, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Doctor of Biological Sciences, Professor
(Institute of Ecology of Volga Basin of Russian Academy of Science, Togliatti, Russia)
Salkova Ekaterina Getova, PhD in law, associate professor, Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Head of section «Criminal Law Sciences»
(Bulgarian Academy of Sciences (BAS), Institute of State and Law, Sofia, Bulgaria)
Sevastyanov Sergey Vitalevich, Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of International Relations
(Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia)
Stanev Velin Stefanov, PhD, Professor, Department of Marketing and International Economic Relations
(Plovdiv University «Paisii Hilendarski», Plovdiv, Bulgaria)
Tsirigotis Konstantinos, Doctor of Psychology, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)
Fellner Andrzej, Doctor of Science in Education History, Professor
(Jan Kochanowski University, Kielce, Poland)
Fidelius Anna, Doctor of Science in Special Education, Professor
(Cardinal Stefan Vishinski University, Warsaw, Poland)
Chepil Maria Mironovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Dragovic State Pedagogical University, Dragovic, Ukraine)
Shivitava Ireneush, PhD, Professor
(Pedagogical University in the name of KEN, Krakow, Poland)
Yunusov Ahar Akhnafovich, Doctor of Legal Sciences, Professor of the Criminal Law and Process Department
(Kazan University of Innovation, Kazan, Russia)
Yakunin Vadim Nikolaevich, Doctor of Historical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation
(Volga Region State University of Service, Togliatti, Russia)

CONTENT

pedagogical sciences

ECOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE BIOLOGY TEACHERS AT THE FRAMES OF THE EDUCATIONAL COMPONENT “TEACHER’S ECOLOGICAL COMPETENCE” KHROLENKO Maryna Volodymyrivna.....	5
--	----------

UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INTERESTS AND NEEDS OF HIGHER EDUCATION REVNIUK Natalia Ivanivna.....	10
---	-----------

MENTORING AS A FORM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS RUDENKO Irina Victorovna, SARKISOVA Irina Vladimirovna.....	15
--	-----------

philological sciences

LINGUOPoETIC FEATURES OF PHONOLOGICAL PARALLELISM IN AZERBAIJAN AND ENGLISH ABBASOVA Gulnab Rza.....	21
---	-----------

THE LEXEME <i>THOUGHT</i> IN BULGARIAN AND ITS SEMANTIC EQUIVALENTS IN THE GERMAN LANGUAGE ILIYAZOVA Aylja Redzheb.....	24
--	-----------

**IMAGES OF LOVE IN THE ENGLISH
JAZZ DISCOURSE**

PLAKHOVA Olga Alexandrovna.....30

Conditions of accommodation of scientific materials.....34



ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ У ЗМІСТІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ»

© Автор(и) 2021
ORCID: 0000-0002-2118-1977
ResearcherID: AAS-9646-2021
Scopus: 57219511657

ХРОЛЕНКО Марина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін, докторант

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
(41400, Україна, Глухів, вул. Києво-Московська, 24, e-mail: marina.khrolenko@gmail.com)

Анотація. Метою статті є вивчення проблеми формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки. Формування екологічної компетентності майбутніх учителів розглядається з позицій компетентнісного підходу в синергетичному поєднанні з системним, особистісно орієнтованим, діяльнісним, аксіологічним, технологічним, контекстним, рефлексивним та коеволюційно-ноосферним методологічними підходами. Наголошено, що однією з важливих педагогічних умов формування зазначеної якості здобувачів освіти в процесі фахової підготовки є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркових дисциплін циклу професійної підготовки. На основі аналізу освітніх програм, навчальних планів закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку майбутніх учителів біології, з'ясовано, що в циклі професійної підготовки наявні освітні компоненти, які спрямовані на формування окремих складників екологічної компетентності, однак більшість проаналізованих навчальних планів не містять окремої навчальної дисципліни з формування екологічної компетентності вчителя. У роботі презентовано освітній компонент «Екологічна компетентність учителя» та визначено його місце у структурно-логічній схемі освітніх програм підготовки бакалаврів із середньої освіти, значення у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів біології. Метою курсу є формування екологічної компетентності майбутніх учителів як інтегративної характеристики, що є системною цілісністю набутих екологічних цінностей, засвоєних екологічних знань, способів діяльності з вивчення і дослідження явищ, об'єктів і процесів навколошнього середовища, реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності. Акцентовано увагу на меті та завданнях навчальної дисципліни, виокремлено загальні, фахові здатності, якими оволодіє студент у процесі опанування зазначеного курсу, програмні результати навчання, визначено структуру залікових кредитів, змістові модулі, зміст лекційного та практичного курсів, окреслено форми та методи навчання у процесі вивчення цього освітнього компонента.

Ключові слова: екологічна компетентність, майбутні вчителі біології, освітній компонент, освітня програма

ECOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE BIOLOGY TEACHERS AT THE FRAMES OF THE EDUCATIONAL COMPONENT “TEACHER’S ECOLOGICAL COMPETENCE”

© The Author(s) 2021

KHROLENKO Maryna Volodymyrivna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
department of theory and methodics of teaching natural sciences, doctoral student

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

(41400, Ukraine, Hlukhiv, Kyevo-Moskovska street, 24, e-mail: marina.khrolenko@gmail.com)

Abstract. The aim of the article is a research of the problem of ecological competence formation of the future biology teachers during professional training. The formation of environmental competence of future teachers is considered from the standpoint of the competency approach in synergetic combination with systemic, personality-oriented, activity, axiological, technological, contextual, reflective and coevolutionary-noosphere methodological approaches. It is emphasized that one of the important pedagogical conditions for the formation of this quality of students in the process of professional training is the use in this process of the potential of normative and selective disciplines of the cycle of professional training. On analysis basis of educational programs and syllabuses of higher education establishments of Ukraine, where future biology teachers are brought up, it has been found out that the cycle of professional training contains the educational components that are aimed at the formation of individual parts of ecological competence. However, most of the analysed syllabuses do not contain any academic discipline of ecological competence formation of a teacher. In this study we presented the educational component “Teacher’s Ecological Competence”, clarified its place in the structural-logical scheme regarding bachelors degree programs of secondary education, its role in ecological competence formation of the future biology teachers. The aim of the course is to form ecological competence of future teachers as an integrative characteristic, which is a systemic integrity of acquired ecological values, acquired ecological knowledge, ways of studying and researching phenomena, objects and processes of environment, realization of ecological education functions in professional activity. We concentrated on the aims and tasks of the educational discipline, highlighted general and professional abilities that a student is supposed to master during the learning of the mentioned course. Program learning outcomes, the structure of test credits, content modules, the content of lecture and practical courses, educational forms and methods were clarified and described during the research of this educational component.

Keywords: ecological competence, future biology teachers, educational component, educational program.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА «ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ»

© Автор(ы) 2021

ХРОЛЕНКО Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания естественных дисциплин, докторант

Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженко
(41400, Украина, Глухов, ул. Киево-Московская, 24, e-mail: marina.khrolenko@gmail.com)

Аннотация. Целью статьи является изучение проблемы формирования экологической компетентности будущих учителей биологии в процессе профессиональной подготовки. Формирование экологической компетентности буду-
OECD: 5.03 Educational sciences; ASJC: 3304; WoS Subject Categories: HA 5

щих учителей рассматривается с позиций компетентностного подхода в синергетическом сочетании с системным, личностно ориентированным, деятельностным, аксиологическим, технологическим, контекстным, рефлексивным и коэволюционно-ноосферным методологическими подходами. Отмечено, что одним из важных педагогических условий формирования указанного качества соискателей образования в процессе профессиональной подготовки является использование в этом процессе потенциала нормативных и выборочных дисциплин цикла профессиональной подготовки. На основе анализа образовательных программ, учебных планов высших учебных заведений Украины, которые осуществляют подготовку будущих учителей биологии, установлено, что в цикле профессиональной подготовки присутствуют образовательные компоненты, направленные на формирование отдельных составляющих экологической компетентности, однако большинство проанализированных учебных планов не содержат отдельной учебной дисциплины по формированию экологической компетентности учителя. В работе представлен образовательный компонент «Экологическая компетентность учителя» и определено его место в структурно-логической схеме образовательных программ подготовки бакалавров среднего образования, значение в формировании экологической компетентности будущих учителей биологии. Целью курса является формирование экологической компетентности будущих учителей как интегративной характеристики, что представляет собой системную целостность приобретенных экологических ценностей, усвоенных экологических знаний, способов деятельности по изучению и исследованию явлений, объектов и процессов окружающей среды, реализации функций экологического образования в профессиональной деятельности. Акцентировано внимание на цели и задачах учебной дисциплины, выделены общие, профессиональные компетентности, которыми овладеет студент в процессе освоения данного курса, программные результаты обучения, определена структура зачетных кредитов, содержательные модули, содержание лекционного и практического курсов, определены формы и методы обучения в процессе изучения этого образовательного компонента.

Ключевые слова: экологическая компетентность, будущие учителя биологии, образовательный компонент, образовательная программа.

ВВЕДЕНИЯ.

Постановка проблеми у її загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними задачами. У сучасних умовах застосування новітніх технологій, глобалізації й інформатизації суспільства, що супроводжується екологічними катастрофами різного рівня, важливого значення набуває гармонізація й оптимізація відносин між людиною і довкіллям. Курс України на досягнення сталого розвитку визначає провідну цінність природи у поєднанні з розвитком суспільства. Реалізація концепції сталого розвитку людства неможлива без ефективної системи освіти й виховання всіх верств населення. У цьому контексті особливого значення набуває екологічна підготовка майбутніх учителів, які закладатимуть підвалини екологічної свідомості, екологічного мислення, екологічної поведінки й екологічної культури загалом молодого покоління.

Розвиток сучасної системи освіти визначається інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу, а саме формування у майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності, важливим складником якої є екологічна компетентність як інтегрована характеристика професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя [1, с. 4]. Ми переконані, що формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології як передумова здійснення неперервної екологічної освіти і виховання є актуальною проблемою у діяльноті закладів вищої освіти і потребує нових підходів до її оптимального розв’язання. Однією з важливих педагогічних умов формування зазначененої якості здобувачів освіти в процесі фахової підготовки є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркових дисциплін циклу професійної підготовки.

Огляд літератури. Аналіз наукової літератури за свідчить, що у полі зору науковців перебуває широке коло питань з проблеми формування екологічної компетентності майбутніх учителів: сутнісна характеристика екологічної компетентності (Н. Баюрко [2], О. Бондар [3], О. Коваль [4], І. Коренева [5], І. Погасій [4], С. Рудишин [5], В. Самілік [5], А. Титаренко [6]), її структурно-функціональна модель (Я. Логвинова [7], Н. Рідей [8], С. Толочко [8], Ю. Шапран [9]), основні підходи, принципи, умови її формування (Ю. Бойчук [1], Р. Пріма [10], Р. Рославець [10], С. Орлова [10], І. Сіська [11]) тощо. Значущими в контексті нашого дослідження є наукові пошуки щодо значення освітніх компонентів у формуванні екологічної компетентності здобувачів вищої освіти (Я. Абсалямова [12], О. Гуренкова [13], В. Лук'янова [12], О. Матеюк [14], Н. Олійник [15], А. Хрипунова [16] та ін.). Аналіз наявних наукових надбань свідчить

про те, що проблема формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки засобами спеціальних освітніх компонентів залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і в методичному плані. Зазначена проблема вивчена аспектно, напрацьовані матеріали стосуються переважно нормативних компонентів освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти.

Обґрунтування актуальності дослідження. Наповнення навчальних дисциплін циклів загальної та фахової підготовки модулями, темами та питаннями екологічного спрямування не забезпечить у повній мірі формування складових екокомпетентності студентів, насамперед когнітивної. Виникає необхідність розроблення спеціальних освітніх компонентів, які б, з одного боку, інтегрували знання з інших курсів і цілеспрямовано формували зазначену якість особистості, з іншого – не дублювали зміст фахових навчальних дисциплін.

Формування мети статті. Метою цього дослідження є презентація освітнього компонента «Екологічна компетентність учителя» та визначення його місця у структурно-логічній схемі освітніх програм підготовки бакалаврів із середньої освіти та значення у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів біології.

Постановка завдань. Відповідно до мети дослідження нами поставлені такі завдання: 1) визначити мету та завдання навчальної дисципліни «Екологічна компетентність учителя»; 2) виділити загальні, фахові здатності, якими оволодіє студент у процесі опанування зазначеного курсу, програмні результати навчання; 3) визначити структуру заликових кредитів, змістові модулі, зміст лекційного та практичного курсів; 4) окреслити форми та методи навчання у процесі вивчення цього освітнього компонента.

МЕТОДОЛОГІЯ.

Формування екологічної компетентності майбутніх учителів ми розглядаємо з позицій компетентнісного підходу в синергетичному поєднанні з системним, особистісно орієнтованим, діяльнісним, аксіологічним, технологічним, контекстним, рефлексивним та коеволюційно-ноосферним методологічними підходами. Реалізація мети і завдань дослідження передбачала застосування методів наукового пізнання: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання тощо.

РЕЗУЛЬТАТИ.

Підготовка майбутніх учителів біології в закладах вищої освіти України здійснюється відповідно до освітньо-професійних програм з опертям на стандарт вищої освіти відповідної спеціальності. Стандарт вищої освіти за предметними спеціальностями 014.05 Середня освіта

(Біологія) та 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти не розроблено центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. Заклади вищої освіти самостійно розробляють і затверджують в установленому порядку внутрішні стандарти за спеціальностями та рівнями освіти, на основі яких створюють освітні програми.

Оволодіння компетентностями та здобуття програмних результатів навчання здійснюється здобувачами вищої освіти в процесі вивчення освітніх компонентів в межах конкретної освітньо-професійної програми. З метою з'ясування змістового наповнення фахової підготовки майбутніх учителів біології в контексті формування їхньої екологічної компетентності ми проаналізували навчальні плани вітчизняних ЗВО, які провадять освітню діяльність за спеціальностями 014.05 Середня освіта (Біологія) та 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Основними нормативними дисциплінами циклів загальної та професійної підготовки, які мають екологічне спрямування й зорієнтовані на формування окремих компонентів екологічної компетентності, є: «Загальна екологія», «Екологія рослин і тварин», «Екологія та здоров'я людини» (Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка), «Екологія» (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Херсонський державний університет, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Дніпровський національний університет ім. О. Гончара), «Основи екології» (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), «Екологія», «Соціальна екологія» (Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка), «Біоекологія» (Державний заклад Луганський національний університет ім. Т. Шевченка), «Екологія (загальна)», «Екологія (соціальна)» (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Т. Шевченка), «Охорона природи» (Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка), «Біоекологія» (Запорізький національний університет). На вивчення цих дисциплін відведено від 3 (90 годин) до 5 (150 годин) кредитів.

Основним засобом формування вільної траєкторії студентів є освітні компоненти за вільним вибором учасників освітнього процесу. Вибіркові навчальні дисципліни екологічного спрямування також представлені в проаналізованих освітніх програмах. Зокрема: «Екологія житла та безпечного харчування», «Стратегія екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду», «Теорія і методика екологічної освіти та виховання», «Основи екологічної культури», «Охорона природи», «Соціоекологія», «Біосферологія», «Екосистемологія» (Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка), «Екологія людини», «Екологія тварин», «Теорія і практика формування екологічної культури» (Херсонський державний університет), «Екологія», «Екосистемологія», «Радіобіологія», «Екологія живих організмів» (Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини), «Екологонатуралістична діяльність школярів», «Радіобіологія» (Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка), «Радіобіологія», «Екосистемологія», «Екологія рослин», «Біосферологія», «Заповідники і національні парки» (Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка), «Екологія (охорона природи)», «Екологія людини», «Екосистемологія», «Радіобіологія», «Освіта для сталого розвитку» (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Т. Шевченка), «Основи екологічної фізіології», «Медична екологія», «Екологічна імунологія» (Запорізький національний університет), «Охорона біорізноманіття регіону та світу», «Організація природоохоронної діяльності», «Екологія людини та здоров'я бережувальні технології», «Екологічна освіта та виховання учнів» (Дніпровський національний універ-

ситет ім. О. Гончара).

У навчальних планах лише деяких закладів вищої освіти наявні освітні компоненти циклу практичної підготовки, які орієнтовані на формування екологічної компетентності студентів: комплексно-біологічна та екологічна практика – 1,5 кредитів (Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка); польова практика з екології – 3 кредити (Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка).

Контекстний аналіз навчальних планів закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку фахівців за освітнім ступенем «Бакалавр» предметних спеціальностей 014.05 Середня освіта (Біологія) та 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), дає підстави стверджувати, що в циклі професійної підготовки наявні освітні компоненти (нормативні та вибіркові), які спрямовані на формування окремих складників екологічної компетентності. У деяких освітніх програмах взагалі відсутні як нормативні навчальні дисципліни екологічного спрямування, так і вибіркові. Відмітимо, що більшість проаналізованих навчальних планів не містять окремої навчальної дисципліни з формування екологічної компетентності вчителя.

Ми презентуємо освітній компонент «Екологічна компетентність учителя», метою якого є формування екологічної компетентності майбутніх учителів як інтегративної характеристики, що є системною цілісністю набутих екологічних цінностей, засвоєних екологічних знань, способів діяльності з вивчення і дослідження явищ, об'єктів і процесів навколошнього середовища, реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності. Ця навчальний курс є професійно-орієнтованим і має важливе значення для фахової підготовки бакалаврів за педагогічними спеціальностями.

Завдання освітнього компоненту «Екологічна компетентність учителя»: 1) розгляд і аналіз суспільно-історичних передумов формування екологічної компетентності молоді; 2) вивчення сучасного стану формування екологічної компетентності здобувачів у закладах освіти України; 3) визначення шляхів використання зарубіжного досвіду в системі формування екологічної компетентності здобувачів освіти України; 4) ознайомлення студентів із засадами екологічної компетентності в єдності її теоретичних і практичних вимірів; 5) формування у майбутніх учителів готовності до активної реалізації функцій екологічної освіти у професійній діяльності, зокрема до формування екологічної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти.

У результаті вивчення курсу студент оволодіває такими компетентностями:

1) загальними (здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянини України; здатність узагальнювати основні категорії предметної області в контексті загальноісторичного процесу; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати в команді: здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність до адаптації та дії в новій ситуації);

2) фаховими (здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей та здійснення міжпредметних зв'язків; володіння основами цілепокладання, планування та проектування процесу навчання учнів; здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання);

здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду; здатність використовувати біологічні поняття, закони, концепції, вчення й теорії біології для пояснення та розвитку в учнів розуміння цілісності та взаємозалежності живих систем і організмів; здатність розкривати сутність біологічних явищ, процесів і технологій, розв'язувати біологічні задачі; здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства.

Освітній компонент «Екологічна компетентність учителя» тісно зв’язаний з циклом дисциплін загальної та фахової підготовки. Методологічні основи засвоєння курсу становлять такі нормативні навчальні дисципліни: «Філософія», «Педагогіка», «Психологія», «Загальна екологія, радіобіологія та екосистемологія», «Екологія та здоров’я людини», фахові методики навчання. Цей освітній компонент тісно зв’язаний і з вибірковими дисциплінами: «Соціоекологія», «Екологічна культура», «Теорія і методика екологічної освіти і виховання», «Стратегія екологічної безпеки: інтеграція європейського досвіду», «Екологія рослин і тварин», «Екологія житла та безпечної харчування». Для того, щоб забезпечити міждисциплінарний підхід і наступність у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів, слід передбачити вивчення курсу в останньому навчальному семестрі бакалаврату. Структура залікових кредитів відображені в таблиці 1.

Таблиця 1 – Структура залікових кредитів дисципліни*

Назва теми	Кількість годин, відведеніх на:		
	аудиторні заняття		Самостійна робота
	лекції (год.)	практичні (год.)	демонстрація (заочна)
Змістовий модуль 1.			
Формування екологічної компетентності майбутніх учителів як соціально-педагогічна проблема			
Тема 1. Сучасно-історичні передумови формування екологічної компетентності молоді. Сучасний стан формування екологічної компетентності здобувачів освіти в Україні.	2/-	2/-	10/12
Тема 2. Зарубіжний досвід формування екологічної компетентності майбутніх учителів.	2/-	2/-	10/12
Тема 3. Сучасні суспільні вимоги щодо процесу формування екологічної компетентності студентів.	2/2	2/2	10/12
Змістовий модуль 2.			
Теоретико-методичні засади формування екологічної компетентності майбутніх учителів			
Тема 4. Змістова характеристика основних складників екологічної компетентності.	4/2	4/2	10/14
Тема 5. Форми, методи і засоби формування екологічної компетентності здобувачів освіти.	2/-	4/2	10/14
Тема 6. Інноваційні методи та технології формування екологічної компетентності.	2	2/-	10/16
Разом:	14/4	16/6	60/80

* Складено автором

Основними формами організації освітнього процесу під час опанування цим курсом є лекція-бесіда, лекція-візуалізація, проблемна лекція, практичне заняття, тренінг, самостійна робота студентів.

Із метою забезпечення максимального засвоєння студентами матеріалу курсу використовуються наступні методи навчання:

1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: словесні (лекція-монолог, лекція-діалог, проблемна-лекція); наочні (презентація, демонстрування; опорних сигналів; опорних концептів); практичні методи (вправи; практичні завдання; спостереження);

2) методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності: метод проблемного викладу матеріалу; моделювання життєвих ситуацій; кейс-метод; мозковий штурм; метод опори на життєвий досвід; навчальної дискусії;

3) методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності: усного контролю; письмового контролю; самоконтролю та взаємоконтролю; рецензування відповідей.

ОБГОВОРЕННЯ.

Змістовий аналіз та порівняння освітньо-професійних програм закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку майбутніх учителів біології, щодо наявності екологічних компетентностей, програмних результатів навчання та освітніх компонентів засвідчив, що формування екологічної компетентності в частині переліку

освітніх компонентів навчальних планів є недостатньо підкріпленою, а саме: більшість освітніх програм обмежуються дисципліною «Екологія» або «Загальна екологія», лише деякі програми містять практики, спрямовані на формування складників дослідження з формування екологічної компетентності вчителя. Уведення навчальної дисципліни «Екологічна компетентність учителя» до освітніх програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти підготовки майбутніх учителів як нормативного або вибіркового освітнього компоненту сприяли інтеграції знань із фахових дисциплін, цілеспрямованому формуванню екокомпетентності студентів.

ВИСНОВКИ.

Отже, однією з важливих педагогічних умов формування екологічної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки є використання в цьому процесі потенціалу нормативних і вибіркових дисциплін циклу професійної підготовки.

Освітній компонент «Екологічна компетентність учителя» є професійно-орієнтованим і має важливе значення для фахової підготовки бакалаврів за педагогічними спеціальностями, сприяє формуванню екокомпетентності студентів. Визначено мету та завдання навчальної дисципліни, виокремлено загальні, фахові здатності, якими оволодіє студент у процесі опанування зазначеного курсу, програмні результати навчання, визначено структуру залікових кредитів, змістові модулі, зміст лекційного та практичного курсів, окреслено форми та методи навчання у процесі вивчення цього освітнього компонента.

Предметом подальших наукових досліджень є розробка та впровадження в освітній процес майбутніх учителів біології освітніх компонентів практичної підготовки, які сприятимуть розвитку операційно-діяльнісного компонента аналізованої компетентності.

REFERENCES:

- Boichuk, Yu. D. (Ed.). (2014). *Formuvannia ekolooho-valeolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u protsesi biolohichnoi pidhotovky: teoretyko-metodichni aspekti: metod. rekom. dlja vykl. ped. navch. zakl. Kharkiv: KHNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].*
- Baiurko, N. V. (2017). *Pidhotovka maibutnih vchyteliv biolohii do rozvitu ekoloohichnoi kompetentnosti uchtniv osnovnoi shkoly. Vinnytsia: TOV "Nilan LTD" [in Ukrainian].*
- Bondar, O. I. (Ed.). (2015). *Ekolohichna osvita dlia staloho rozvitu i zaprytannia ta vidpovidiah: naukovo-metodichnyi posibnyk dlja vchyteliv. Kherson: Hrin D. S. [in Ukrainian].*
- Koval, O. V., Pohasii, I. O. (2019). *Ekolohichna kompetentnist uchyteliv Novoi ukraainskoi shkoly. Navchalno-metodichnyi posibnyk ta tablytsia i shemah. Chernihiv: NUCHK im. T. H. Shevchenka [in Ukrainian].*
- Rudyshyn, S. D., Koreneva, I. M., Samil'yuk, V. I. (2016). *Ekolohichna kompetentnist yak zahalna kompetentnist vchyteliv pryrodnychyyh dyscyplin. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, 3, 74-83 [in Ukrainian].*
- Tytarenko, L. M. (2007). *Formuvannia ekoloohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnyh spetsialnostei universytetu. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].*
- Lohvinova, Ya. O. (2014). *Formuvannia ekoloohichnoi kompetentnosti maibutnoho vkladachha biolohii u protsesi vychvemnia pryrodnychyyh dyscyplin. Extended abstract of candidate's thesis. Kirovohrad [in Ukrainian].*
- Ridei, N., Tolochko, S. (2018). *Rozvytok ekoloohichnoi kompetentnosti vkladachiv i systemi pisliadyplomonoi osvity dlia staloho rozvitu. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 21, 144-148 [in Ukrainian].*
- Shapran, Yu. P. (2012). *Ekolohichna kompetentnist maibutnih vchyteliv biolohii: yii sutnist ta diahnostyka. Postepy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiazan: zb. raport. nauk. 3/2, 29-36 [in Ukrainian].*
- Prima, R., Roslavets, R., Orlova S. (2017). *Do pytannia formuvannia ekoloohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia. Pedahohichnyi chasopys Volyni, 1 (4). Retrieved from: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/m/123456789/12288/1%D0%9F%D1%80%D1%99%D0%BC%D0%B0%2C%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BC%D1%86%D1%8C%C2%C0%D0%9E%D1%80%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%BD%D0%80%D0%8B.pdf [in Ukrainian].*
- Siaska, I. O. (2018). *Sutnist ekoloohichnoi kompetentnosti ta osoblivosti yii formuvannia i maibutnih vchyteliv pryrodnychyyh dyscyplin. Innovatyka i vuhovanni, 8. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRNUinuv [in Ukrainian].*
- Absalianova, Ya., Lukianova, V. (2017). *Formuvannia ekoloohichnoi kompetentnosti maibutnih fahivtsiv zasobamy sotsialno-humanitarnykh dyscyplin. Scientific Letters of Academic Sosiety of Michal Baludansky, 2, 6-7 [in Ukrainian].*
- Hurenkova, O. V. (2009). *Formuvannia ekoloohichnoi kompetentno-*

sti maibutnikh fakhivtsiv vodnoho transportu. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

14. Mateiuk, O. P. (2011). *Formuvannia profesiinoi ekolohichnoi kompetentnosti studentiv universytetu u konteksti zavdani staloho rozvitu*. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrayiny, 1. Retrieved from: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps>

15. Oliinyk, N. Yu. (2005). *Formuvannia profesiinoi ekolohichnoi kompetentnosti studentiv hidrometeorolohichnoho tekhnikumu u protsesi navchannia informatsiynykh tekhnolohii. Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

16. Khrypunova, A. L. (2009). *Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-fakhivtsiv tsyvilnoho zahystu. Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

Received date: 14.01.2021

Revised date: 23.03.2021

Accepted date: 27.05.2021

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСІВ ТА ПОТРЕБ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

© Автор(и) 2021

ORCID: 0000-0001-7140-094X

РЕВНЮК Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з гуманітарних питань

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20300, Україна, Умань, вулиця Садова, 2, e-mail: nataliyarevnyuk75@gmail.com)

Анотація. У статті представлено теоретичні та практичні аспекти створення освітнього середовища університету як чинника розвитку потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, охарактеризовано та розкрито його розвивальний та виховний потенціал, особливості впливу на особистість та студентський колектив, які сприяють їхньому соціальному становленню. Доведено, що освітнє середовище закладу, побудоване на інтеграції науки, освіти та культури, забезпечує набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills) упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що сучасні студенти є повноправними та конструктивними партнерами в його управлінні, впливають на організацію, зміст та результати освітньої діяльності. Здобувач вищої освіти є не лише споживачем освітніх послуг та послуг сервісних служб університету, а й активним членом університетської спільноти. Розкрито структуру та напрями організації виховної роботи в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Визначено форми, методи її реалізації та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Розкрито особливості взаємодії адміністрації та органів студентського самоврядування у контексті реалізації прав студентів як громадян України, розвитку їхньої творчості, активності, відповідальності, формування вміння вирішувати соціальні, економічні та культурноосвітні проблеми.

Ключові слова: освітнє середовище, університет, здобувач освіти, соціальні навички, самоорганізація, виховання, громадсько-політична активність, підхід, організація.

UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF INTERESTS AND NEEDS OF HIGHER EDUCATION

© The Author(s) 2021

REVNIUK Natalia Ivanivna, PhD in Pedagogics, Associate Professor,
Vice-Rector for Humanitarian Affairs

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(20300, Ukraine, Uman, Sadova Street, 2, e-mail: nataliyarevnyuk75@gmail.com)

Abstract. The article presents theoretical and practical aspects of creating the educational environment of the university as a factor in the development of needs and interests of higher education, describes and reveals its developmental and educational potential, features of influence on the individual and student body that contribute to their social development. It is proved that the educational environment of the institution, built on the integration of science, education and culture, ensures the acquisition of social skills by higher education students during the entire period of study at the institution of higher education. Emphasis is placed on the fact that modern students are full and constructive partners in its management, influence the organization, content and results of educational activities. The applicant for higher education is not only a consumer of educational services and services of the university, but also an active member of the university community. The structure and directions of the organization of educational work in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University are revealed. The forms, methods for implementing student self management and the interaction of all subjects in the pedagogical process are determined. The peculiarities of the interaction between the administration and student self-management bodies in the context of implementing students' rights as citizens of Ukraine, the development of their creativity, activity, responsibility, and the ability to solve social, economic and cultural problems are revealed. The educational environment of the university is characterized, which creates opportunities for developing and building a student's personality, in particular, such as: freedom to accept the intending specialist's decision to get into the educational setting; initiating dialogue with people of different ages and different social groups; selecting different groups, communities and opportunities for their change; getting into the cultural, natural, informational space. The organization of educational work at the university provides an integrated activity of all subjects of educational work: students, student self-government bodies, deputy deans / director of the institute, curators and aims at finding new pedagogical technologies, methods (innovative and traditional) and forms (individual, group and mass), as well as accepting the priority of students' self-education, individual activities aimed at developing their personal potential.

Keywords: educational environment, university, applicant, social skills, self-organization, upbringing, social and political activity, approach, organization.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСОВ И ПОТРЕБНОСТЕЙ СОИСКАТЕЛЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Автор(ы) 2021

РЕВНЮК Наталія Івановна, кандидат педагогіческих наук, доцент,
проректор по гуманітарним вопросам

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
(20300, Україна, Умань, вулиця Садова, 2, e-mail: nataliyarevnyuk75@gmail.com)

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты создания образовательной среды университета как фактора развития потребностей и интересов соискателей высшего образования, охарактеризованы и раскрыто его развивающий и воспитательный потенциал, особенности воздействия на личность и студенческий коллектив, способствующих их социальному становлению. Доказано, что образовательная среда учреждения, построенное на интеграции науки, образования и культуры, обеспечивает приобретение соискателями высшего образования социальных навыков (soft skills) в течение всего периода обучения в заведении высшего образования. Акцентировано внимание на том, что современные студенты являются полноправными и конструктивными партнерами в его управлении, влияют на организацию, содержание и результаты образовательной деятельности. Соискатель высшего образования является не только потребителем образовательных услуг и услуг сервисных служб университета, но и активным членом университетского сообщества. Раскрыта структура и направления орга-

низации воспитательной работы в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины. Определены формы, методы ее реализации и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Раскрыты особенности взаимодействия администрации и органов студенческого самоуправления в контексте реализации прав студентов как граждан Украины, развития их творчества, активности, ответственности, формирование умения решать социальные, экономические и культурно-просветительных проблемы.

Ключевые слова: образовательная среда, университет, соискатель образования, социальные навыки, самоорганизация, воспитание, общественно-политическая активность, подход, организация.

ВСТУП

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У зв'язку з реформуванням вищої школи та інтеграцією вищої освіти в Європейське співтовариство, основна ідея виховної роботи у закладах вищої освіти полягає у вихованні майбутнього фахівця, якому притаманні такі якості, як: патріотизм; високий професіоналізм, громадянська зрілість, політична культура, усвідомлення своїх прав і свобод, мобільність, відповідальність та самостійність у прийнятті рішень, працелюбство, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, комунікативність, емпатійність тощо. Вирішення окреслених завдань можливе за умови конструктивно організованої виховної роботи, продуманого вибору форм, методів її реалізації та скоординованої взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу. Підготувати людину демократичного мислення і дій може тільки система, демократизм організації та управління якою відповідає найбільш високим показникам сучасності. Реформування вищих навчальних закладів, залучення до їх управління студентства та контроль з боку громадськості – це об'єктивна необхідність, зумовлена вимогами сучасного інноваційного суспільства щодо високої якості підготовки фахівців з вищою освітою.

Сучасний етап історичного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою та утвердженням у свідомості нації нових світоглядних орієнтирів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових (творчих, мистецьких) професійних і загальних компетентностей, які необхідні для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань (Про вищу освіту).

Аналіз проблем і переваг системи вищої освіти України дозволяє сформулювати пріоритетні принципи розвитку вищої освіти в Україні, які визначатимуть концептуальну модель вищої освіти, зокрема: орієнтація на всеобщий розвиток особистості; різноманітність; самоорганізація та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунттовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Проблема формування особистості, впливу різних чинників у цьому процесі, співвідношення понять, за допомогою яких аналізується це явище, не нова. Вона має свою історію, свою філософсько-соціологічну, психолого-педагогічну традицію. Проблеми створення освітнього середовища досліджували: О. Антонова (Антонова, 2010), М. Братко (Братко, 2015), О. Писарчук (Писарчук, 2020) та ін. Вони зазначають, що освітнє середовище є безпечним для життя і здоров'я здобувачів вищої освіти, що навчаються за освітньою програмою, та дає можливість задоволити їхні потреби та інтереси. Воно є простором спільнотного буття, перетворенням усіма суб'єктами виховання в чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості. Розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за наявності комплексу можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Дослідники зазначають, що використання різних технологій сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, надає можливості до саморозвитку й оволодіння комплексом умінь, навичок та якостей, з

яких складається професійна компетентність.

Обґрунтування актуальності дослідження. Формування особистості – процес соціального розвитку людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя. Кожна нова історична епоха породжувала нові методи впливу на особистість або колектив залежно від певного ставлення вихователя до вихованців, наявних суспільних відносин, культури діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до життя і праці, конкретних умов впливу та ін.

Освітнє середовище університету, побудоване на інтеграції науки, освіти та культури забезпечує набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills) упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Сучасні студенти є повноправними та конструктивними партнерами в його управлінні, впливають на організацію, зміст та результати освітньої діяльності. Здобувач вищої освіти є не лише споживачем освітніх послуг та послуг сервісних служб університету, а й активним членом університетської спільноти.

Виховання майбутнього покоління, здатного вчитися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства й сприяти консолідації української нації в європейський і світовий простір зумовлює необхідність посилення виховного аспекту змісту освіти.

МЕТОДОЛОГІЯ

Формування мети статті. Метою статті є обґрунтування теоретичних та практичних аспектів створення освітнього середовища Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини як чинника розвитку потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, характеристика його розвивального та виховного потенціалу, особливостей впливу на особистість та студентський колектив, які сприяють їхньому соціальному становленню.

Постановка завдання. Для досягнення визначеної мети проаналізовано освітнє середовище університету, яке передбачає формування основних «soft skills», які поряд із професійними компетентностями визначають професійну самореалізацію фахівців: уміння працювати в команді, лідерські якості, креативність, організаторські здібності, комунікація, емоційний інтелект, робота з інформацією, системне мислення, мотивація.

РЕЗУЛЬТАТИ

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Для виконання основної мети освіти – підготовки кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, необхідно, щоб освітнє середовище закладу вищої освіти мало в собі такі ресурсні умови і можливості, які б сприяли реалізації цієї педагогічної стратегії. На наш погляд, освітнє середовище ЗВО є впорядкованою цілісною сукупністю компонентів, взаємодія і інтеграція яких обумовлюють наявність в закладу освіти здатності створювати умо-

ви і можливості для цілеспрямованого і ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів. Одним із таких компонентів освітнього середовища є виховна робота.

Виховна робота зі студентами в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини є складовою освітнього процесу, зміст якої базується на Національній стратегії розвитку освіти в Україні, положеннях Закону України «Про вищу освіту», Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Статуту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та Положень, які регламентують діяльність суб'єктів освітнього процесу (Сайт університету).

Пріоритетною метою виховної роботи є розвиток особистості майбутнього фахівця, якому притаманні такі його якості, як: патріотизм; високий професіоналізм, громадянська зрілість, політична культура, усвідомлення своїх прав і свобод, мобільність, відповідальність та самостійність у прийнятті рішень, працелюбство, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, комунікативність, емпатійність тощо.

Організація виховної роботи базується на таких пріоритетах:

- сприяння органам студентського самоврядування, підвищення соціальної активності студентів, їх самостійності та відповідальності;
- підтримки творчих молодіжних ініціатив;
- виховання активної громадянської позиції, патріотичної свідомості, толерантності, правової і політичної культури;
- формування та розвиток духовно-моральних якостей, культури спілкування й поведінки, сприятливого морально-психологічного клімату;
- формування культури здорового і безпечного способу життя..

Вирішення окреслених завдань можливе за умови конструктивно організованої виховної роботи, продуманого вибору форм, методів її реалізації та скординованої взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу. В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини сформоване освітнє середовище, яке задовольняє потреби та інтереси здобувачів вищої освіти через збалансованість фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних ресурсів та створення умов для всеобщого розвитку студента як особистості у сучасному суспільстві. Розроблена та планомірно реалізується система заходів щодо формування особистості студента-професіонала із високими моральними принципами, творчого, інтелігентного та культурного громадянства.

Освітнє середовище закладу побудоване на інтеграції науки, освіти та культури. Для цього колектив продовжує популяризацію усталених традицій університету та започатковує інноваційні національно-культурні традиції регіону та міста. В університеті функціонує Центр культури і дозвілля «Гаудеамус», який спільно з усіма структурними підрозділами та адміністрацією забезпечує умови для задоволення культурних запитів студентів і працівників у сфері дозвілля, здійснення рекламно-інформаційної діяльності. Найбільш сприятливим для цього є тематичні центри та інші професійно орієнтовані організації, на базі яких формуються тимчасові молодіжні колективи (Студентська соціально-психологічна служба, Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія», Гендерний центр, Центр соціально-освітньої інтеграції та інклузивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів», Молодіжний центр «START», Науково-практичний центр родинного виховання, Центр психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт». Проведено фестиваль педагогічної творчості, соціально-психологічної драми «Почуй! Побач!», благодійний Фестиваль

творчості «Рівні між собою ми. Будемо разом я і ти», фестиваль хореографічного та вокально-хорового мистецтва «Квітнева феєрія», конкурс учнівської творчості «Ми малюємо весну»; мистецько-освітній проект «Обдарована родина – обдарована дитина» та ін.

Загалом організація виховної роботи в університеті забезпечує інтегровану діяльність усіх суб'єктів виховної роботи: студентів, органів студентського самоврядування, заступників деканів / директора інституту, кураторів та спрямовується на пошук нових педагогічних технологій, методів (інноваційних та традиційних) і форм (індивідуальних, групових та масових), а також на визнання пріоритету самовиховання студентів, індивідуальної діяльності, спрямованої на розвиток їхнього особистісного потенціалу. Започатковані інноваційні заходи в університеті: етнофестиваль-ярмарок «Відкритий простір творчості», відкриття Малої картинної галереї студентських робіт, участь у проєкті «Молодь змінить Україну», кубок ректора з гумору, відкриття туристичного сезону дендрологічного парку «Софіївка» та ін. Студенти та викладачі університету проводять багато зустрічей з цікавими та неординарними людьми, як під час навчальної, так і позанавчальної діяльності, що в свою чергу сприяє розвитку особистісного потенціалу кожного учасника освітнього процесу в нашому університеті.

Основним завданням сучасної системи національного виховання є формування громадянина, спроможного взяти участь у розбудові держави, зміцненні її незалежності, збереженні та примноженні національної культури. У складний для нашої держави час, для всього українського народу – студентська молодь відіграє значну роль у становленні нових прав і свобод, демократичного і вільного суспільства, у боротьбі за територіальну цілісність, ціною власного життя зокрема. Активна громадянська позиція молодих людей свідчить про те, що рівень патріотизму та культури нації у молоді значно зрос.

З метою виховання громадянськості та патріотизму, формування національної свідомості та громадсько-політичної активності студентської молоді в університеті запроваджена низка як традиційних, так і нових форм виховної роботи: святкування загальнодержавних свят, проведення тематичних вечорів, екскурсій-подорожей історичними місцями, організовували виставки художньої творчості, влаштовували календарно-обрядові та тематичні свята тощо, які представлено на рисунку.



Рис. 1 - Традиційні та інноваційні форми виховної роботи в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (фотограф Л. Дронь)

Важливим завданням виховання студентської молоді є забезпечення їхньої дозвіллєвої культури та дотримання університетської корпоративної культури, морально-етичних принципів та професійних норм. Цьому сприяє розроблені етичний кодекс та кодекс академічної доброчесності. В університеті створені умови для

організації дозвілля студентів, формування у них естетичних смаків, розвиток творчих здібностей та обдарувань. На факультетах / інституті університету діють близько 70 різних гуртків, клубів за інтересами, студій дозвілля, творчих колективів тощо, кількість яких поступово збільшується. 13 колективів університету мають звання народного самодіяльного колективу (український хор «Кобзар», ансамбл танцю «Яворина», ансамбл сучасного танцю «Візаві», ансамбл «Музичні візерунки», жіночий академічний хор «Юність», Молодіжний камерний хор, жіночий вокальний ансамбл «Софія», інструментальний ансамбл «Акварелі», вокальний чоловічий гурт «Гонта», студентський театр драми і комедії, хореографічний ансамбл «Inspiration», дует гітаристів «Містерія», інструментальний дует «Ренесанс». Варто зазначити, що карантин – не перепона для творчості, не зважаючи на обмеження проведення масових заходів, творчі колективи університету брали активну участь в різних дистанційних конкурсах.

Сучасні студенти є повноправними та конструктивними партнерами в його управлінні, впливають на організацію, зміст та результати освітньої діяльності. Здобувач вищої освіти є не лише споживачем освітніх послуг та послуг сервісних служб університету, а й активним членом університетської спільноти. Тому першочерговим завданням університету є підтримка студентської ради, як осередку формування громадянської компетентності студентської молоді, розвитку і модернізації освітнього середовища ЗВО, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи, формування майбутньої еліти нації. Ключовою умовою підвищення якості освіти майбутніх фахівців є взаємодія учасників освітнього процесу. Під час карантину на факультетах/інституті створене таке середовище, яке забезпечує можливості для саморозвитку студентів через інтеграцію діяльності кураторів, керівників творчих колективів, органінів студентського самоврядування, студентів, громадських організацій.

Керівництвом університету забезпечені належні умови для діяльності органів студентського самоврядування. Традиційними є зустрічі студентської ради з адміністрацією університету. Члени студради є членами Вченої ради університету (факультетів / інституту), ректорату, ради трудового колективу, стипендіальної комісії. У контексті дистанційного навчання саме органи студентського самоврядування активно залучаються до ефективного його забезпечення, дотримання прозорості та відкритості. Студенти є учасниками стипендіальної комісії, без погодження із студрадою не проводиться відрахування, переведення студентів з закладу вищої освіти та їх поновлення на навчання; поселення осіб, які навчаються в університеті, у гуртожиток і виселення їх із гуртожитку.

Під час навчання студенти активно інтегрують з громадським середовищем міста Умань: вони є активними учасниками академії молодіжного лідера при Уманській міській раді, членами Молодіжної ради міста Умань, студентської ради при Міністерстві інформаційної політики в Україні. Студентська рада є організатором та активним учасником заходів різного рівня та спрямування, що проходять в університеті, в місті, області, країні. Студенти УДПУ брали участь в обговоренні типового положення про органи студентського самоврядування у Міністерстві освіти і науки України; стали учасниками «Програми розвитку лідерського потенціалу університетів України», проекту «Молодь змінить Україну» тощо.

Завдяки спільним зусиллям керівництва та громади міста, активній участі наших студентів та професорсько-викладацького складу Умань отримала міжнародний статус-кандидата престижної світової ініціативи «Громада, дружня до дітей та молоді» та виборює право називатися молодіжною столицею України!

В університеті активно здійснюється популяризація здорового способу життя та створення здорового психолого-педагогічного середовища. Така стратегія передбачає створення всіх умов, щоб від участі у масовому спорту перейти до завоювання спортивних досягнень олімпійського рівня. Спортивно-масова робота це, система заходів з масового спорту та фізичного виховання, спрямованих на створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності кожної людини за місцем навчання, роботи, проживання та відпочинку для зміцнення здоров'я й профілактики захворювань, активного дозвілля.

Кожен студент та співробітник університету має змогу реалізувати право на поліпшення фізичного стану та досягнення належного рівня спортивних успіхів відповідно до фізичних здібностей.

Отже, можемо констатувати, що структура та напрями організації виховної роботи в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, визначені форми, методи її реалізації та взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу забезпечують реалізацію прав студентів як громадян України, сприяють розвитку їхньої творчості, активності, відповідальності, формуванню вміння вирішувати соціальні, економічні та культурноосвітні проблеми.

ОБГОВОРЕННЯ

Вважаємо, що організація виховної роботи в університеті забезпечує інтегровану діяльність усіх суб'єктів виховної роботи: студентів, органів студентського самоврядування, заступників деканів / директора інституту, кураторів та спрямовується на пошук нових педагогічних технологій, методів (інноваційних та традиційних) і форм (індивідуальних, групових та масових), а також на визнання пріоритету самовиховання студентів, індивідуальної діяльності, спрямованої на розвиток їхнього особистісного потенціалу. У цьому аспекті слід наголосити, що Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини направлював власні форми і методи роботи. Більшість з них вже є традиційними, проте ініціативність та творчість студентів та викладачів нашого університету постійно поповнюють цей арсенал новими цікавими формами роботи.

ВИСНОВКИ

Репутацію університету створює репутація самих студентів як безпосередніх споживачів освітніх послуг. Обираючи ЗВО, вони цікавляться не тільки прогресивністю програм навчання, а й нормами поведінки студентів, з якими він буде спілкуватися. Високим попитом у студентів користуються ЗВО, які дають якісні знання, можливості культурного і професійного зростання.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини створена особлива атмосфера конструктивної взаємодії, що стимулює студентів до активної діяльності, які одночасно є її учасниками, ініціаторами, організаторами. В університеті сформоване освітнє середовище, яке задоволяє потреби та інтереси здобувачів вищої освіти через збалансованість фінансових, матеріально-технічних, навчально-методичних ресурсів та створення умов для всебічного розвитку студента як особистості у сучасному суспільстві. Розроблена та планомірно реалізується система заходів щодо формування особистості студента-професіонала із високими моральними принципами, творчого, інтелігентного та культурного громадянина. Створення такого середовища, в якому студенти можуть і активно реалізують свої самоврядні функції є важливим завданням для керівників закладів вищої освіти. Таке середовище є комплексом сприятливих умов, які стимулюють студентів до активної діяльності, які одночасно є її учасниками, ініціаторами, організаторами. Перспективу подальших досліджень у контексті розвитку потреб та інтересів здобувачів освіти вбачаємо у розкритті особливостей застосування сучасних форм, засобів і методів виховання

та впливу громадських організацій, сім'ї, засобів масової інформації та змін соціально-економічного розвитку суспільства на означений процес.

REFERENCES:

1. Zakon Ukrayny «Pro vyshchu osvitu». 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (data zvernennia: 21.02.2021).
2. Antonova O. *Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnogo zakladu yak vplyvovyi chynnyk rozvytku obdarovanosti studentiv Novi tekhnolohii navchannia: zb. nauk. prats. Navchalno-vykhovne seredovyshche ta moralnist u KhKhI stolitti. Spets. vypusk № 62. Kyiv-Vinnytsia: In-t innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrayny, Akademiiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky, 2010. S. 24–28.*
3. Bratko M. *Osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnogo zakladu: funktsionalnyi aspekt. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka, № 1-2 (46-47), 2015. S. 11–17.*
4. Pysarchuk O. *Osvitno-rozvyvalne seredovyshche yak faktor pidvyshchennia yakosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv. Partnerstvo vzaemodii yak faktor pidvyshchennia yakosti osvity: Materialy mizhnarodnoho naukovo-praktychno seminaru (m. Ternopil, 18 liutoho 2020 r.). Ternopil: TNPU, 2020. S. 42–44.*
5. Sait Umanskoho derzhavnoho pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyny. URL: <https://udpu.edu.ua> (data zvernennia: 21.02..2021).

Received date: 23.02.2021

Revised date: 06.04.2021

Accepted date: 27.05.2021

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

© Автор(ы) 2021

AuthorID: 232257

SPIN-код: 1420-6061

ORCID: 0000-0002-1395-4263

РУДЕНКО Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры
«Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

ORCID: 0000-0003-3549-3119

САРКИСОВА Ирина Владимировна, студентка магистратуры «Педагогика и психология воспитания»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail Sarkisova_IV@mail.ru)

Аннотация. Совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов – студентов вуза и молодых учителей связано с их успешной адаптацией в профессии. Авторы статьи связывают профессиональный рост молодых педагогов и их адаптацию в образовательной организации с наставничеством и рассматривают его как эффективную форму научно-методического сопровождения педагогических кадров. Цель статьи – определить основные тенденции, условия и формы развития наставничества в отечественной системе образования в сравнении с международным опытом. *Методы исследования.* Психологический анализ отечественной и зарубежной литературы о роли наставничества в развитии молодых педагогов; экспериментальные методы основаны на опросе, анкетировании 147 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 140 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет). *Результаты* Анализ практик наставничества в Германии, Финляндии, Венгрии, Португалии, Черногории и др. позволил выявить, что на эффективность этой деятельности влияют: участие государства в разработке программ наставничества; наличие системы моральных стимулов, обеспечивающих наставническую деятельность; обучение наставников в системе дополнительного образования формам и методам сопровождения молодых педагогов; мониторинг и самооценка образовательных дефицитов и их восполнение в процессе взаимодействия в наставнической диаде; устойчивая внутренняя мотивация к наставнической деятельности. Переход в полноценной системе наставничества в образовательной организации возможен при соблюдении определенных условий и реализации этапов работы, представленных в статье. Полученные теоретические и эмпирические данные позволяют сформулировать условия, которые важно учитывать в процессе разработки региональных программ по наставничеству и работе с молодыми педагогами – выпускниками педагогических вузов. К ним относятся: определение субъектов системы наставничества и определение функций всей вертикали в рамках обозначенной деятельности; создание в каждой образовательной организации открытой образовательной среды, в которой есть место образовательным инициативам, образовательной активности как наставников, так и стажеров; разработка методов стимулирования наставнической деятельности в профессиональном сообществе. *Заключение.* Наставничество является эффективной формой научно-методического сопровождения профессионального развития молодых педагогов и создает ряд предпосылок для профессионального развития начинающего учителя и учителя-наставника. Добровольное партнерство выгодно как новоизбранному учителю, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмысливать собственную педагогическую практику.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; педагогическое образование; наставничество; профессиональное развитие; индукционный этап; условия развития наставничества.

MENTORING AS A FORM OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

© The Author(s) 2021

RUDENKO Irina Victorovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Pedagogy and Teaching Methods

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya st., 14, e-mail: ivrudenko@rambler.ru)

SARKISOVA Irina Vladimirovna, Master's student "Pedagogy and Psychology of Education"
Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14, e-mail: Sarkisova_IV@mail.ru)

Abstract. Improving the professional training of future teachers - university students and young teachers is associated with their successful adaptation in the profession. The authors of the article associate the professional growth of young teachers and their adaptation in the educational organization with mentoring and consider it as an effective form of scientific and methodological support of teaching staff. *The purpose of the article* is to determine the main trends, conditions and forms of mentoring development in the domestic education system in comparison with international experience. *Research methods.* Psychological and pedagogical analysis of domestic and foreign literature on the role of mentoring in the development of young teachers; experimental methods are based on a survey, questionnaires of 147 young teachers (primary school teachers and subject teachers, work experience of young specialists from 1 to 3 years, age from 19 to 30 years) from 24 urban and rural schools (basic and secondary); 140 mentors (teachers with 10 to 52 years of experience and 33 to 73 years of age). *Results* Analysis of mentoring practices in Germany, Finland, Hungary, Portugal, Montenegro and others revealed that the effectiveness of this activity is influenced by: government participation in the development of mentoring programs; the presence of a system of moral incentives to provide mentoring activities; training mentors in the system of additional education in the forms and methods of accompanying young teachers; monitoring and self-assessment of educational deficits and their filling in the process of interaction in the mentoring dyad; stable intrinsic motivation for mentoring. The transition to a full-fledged mentoring system in an educational organization is possible subject to certain conditions and the implementation of the stages of work presented in the article. The obtained theoretical and empirical data allow us to formulate conditions that are important to take into account in the process of developing regional programs for mentoring and working with OECD: 5.03 Educational sciences; ASJC: 3304; WoS Subject Categories: HA

young teachers - graduates of pedagogical universities. These include: defining the subjects of the mentoring system and defining the functions of the entire vertical within the designated activity; creation in each educational organization of an open educational environment in which there is a place for educational initiatives, educational activity of both mentors and trainees; development of methods to stimulate mentoring activities in the professional community. *Conclusion.* Mentoring is an effective form of scientific and methodological support for the professional development of young teachers and creates a number of prerequisites for the professional development of a novice teacher and teacher-mentor. A voluntary partnership is beneficial for both the newly appointed teacher and the mentor, who, as part of the work with a new colleague at school, is given the opportunity to comprehend their own teaching practice.

Keywords: vocational training, teacher education, mentoring, professional development, induction stage, conditions for the development of mentoring.

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование стремительно развивается в ответ на социальные вызовы. Одним из способов повышения его качества является последовательная кадровая политика, влияющая на закрепление начинающих педагогов в профессии, повышение их мотивации на профессиональное развитие и владение компетенциями, востребованными в современной школе. На разных уровнях управления в последние годы в связи с этим поднимается проблема наставничества в образовании. Она является одной из центральных в нацпроекте «Образование» (включая федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Социальные лифты для каждого», «Молодые профессионалы»). Наставничество как практическая деятельность становится приоритетом кадровой политики. Распоряжением Министерства просвещения (25 декабря 2019 года №145) образовательным организациям предложено разработать целевую модель наставничества, необходимую для успешной личной и профессиональной самореализации различных субъектов системы образования, в том числе и молодых специалистов [1]. К этой категории будут относиться выпускники педагогических вузов, а также студенты, совмещающие обучение в вузе с профессиональной деятельностью.

Инициативы федерального уровня уже нашли отражение в практической деятельности. Так, например, Распоряжением Министерства образования и науки Самарской области от 18.01.2021 г. № 54-р «О региональной программе многофункционального наставничества педагогических работников в общеобразовательных организациях Самарской области» утверждено «Положение о региональной программе многофункционального наставничества педагогических работников в общеобразовательных организациях Самарской области», целью которой является «реализация региональной программы наставничества в подведомственных организациях, создание системы методического сопровождения профессионального развития и роста педагогических работников и управленческих кадров, создание наиболее благоприятных условий для их личной и профессиональной самореализации»[2].

С учетом стратегических ориентиров развитие этой идеи возможно только тогда, когда в каждом регионе, муниципальном образовании появятся программы и «дорожные карты» по развитию наставничества, которые будут ключевым элементом целостных систем, нацеленных на развитие рынка труда, кадровую политику региона. Таким образом, создание муниципальной модели наставничества в образовании является важной задачей, решение которой будет способствовать закреплению педагогических кадров и их адаптацию в образовательных организациях с учетом потребности рынка труда.

Цель этой статьи – определить основные тенденции, условия и формы развития наставничества в отечественной системе образования в сравнении с международным опытом.

Актуализация проблемы перекликается непосредственно с еще одной важной составляющей современного образования: усилением практической подготовки студентов педагогических вузов. А.Г. Каспржак считает, что система педагогического образования является ар-

хайчной от того, что в большей степени ориентирована на подготовку учителя «знающего», но не всегда «умеющего» [3]. В связи с этим, наставничество способно компенсировать дефицит практических умений начинаящего педагога; обеспечить успешное вхождение его в профессиональную деятельность путем трансляции ценностно-смысловых установок педагогической деятельности; создать условия для психологического комфорта в процессе первого самостоятельного опыта.

МЕТОДОЛОГИЯ

В процессе исследования использовались психолого-педагогический анализ литературы о роли наставничества в профессиональном развитии педагога.

Исследование проводилось в период 2019-2020 гг. на базе Тольяттинского государственного университета направление подготовки «Психолого-педагогическое образование». Исследование проводилось в три этапа:

На первом этапе осуществлялся анализ отечественной литературы, зарубежные исследования о практике организации наставничества. Для обоснования идей, составивших теоретическую основу исследования, осуществлялся сопоставительный анализ трудов зарубежных и отечественных ученых. Сравнительный анализ публикаций и научной литературы позволил систематизировать ведущие идеи и практический опыт эффективного наставничества в педагогическом образовании, сформулировать условия развития наставнической деятельности при разработке и реализации программ наставничества. Для этого изучено более 35 источников, входящих в базу научного цитирования РИНЦ и международные системы цитирования.

На втором этапе осуществлялось изучение возможности внедрения наставничества в муниципальную систему образования г.о. Жигулевск. Экспериментальное подтверждение данных, представленных в статье, осуществлялось посредством 1) выявления области затруднений в профессиональной деятельности молодых педагогов; 2) выявления профессиональной позиции опытных учителей и их готовности в реализации функции наставника; 3) анализа суждений молодых учителей о роли наставника и формах взаимодействия с ним. Вышеуказанные задачи решались методом анкетирования, в рамках которых анализировались ответы на поставленные вопросы. Проведенное эмпирическое исследование позволило получить ответы на интересующие вопросы, важные для дальнейшего исследования. Выборка состоит из ответов 47 молодых учителей (учителей начальных классов и учителей-предметников, стаж работы молодых специалистов от 1 до 3 лет, возраст от 19 до 30 лет) из 24 городских и сельских школ (основных и средних); 40 наставников (учителей с опытом работы от 10 до 52 лет и в возрасте от 33 до 73 лет). В дополнение к основным данным (школа, пол, возраст, должность, опыт работы) анкета содержит вопросы закрытого типа – оценочную шкалу, по которой преподаватели определяют уровень ожидания параметров исследования, а также вопросы открытого типа по существу работы с наставником.

На третьем этапе разрабатывались формы и методы наставничества, обеспечивающие научно-методическое сопровождение студентов, проходящих практику в образовательных организациях г.о. Жигулевск и молодых педагогов.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Стратегия развития педагогического образования в России (до 2030 г.) нацелена на запуск государственной программы профессиональной адаптации выпускников «Педагогическая интернатура», разработка которой могла бы осуществляться с учетом лучшей инновационной практики. Зарубежный опыт работы с молодыми учителями и студентами, проходящими педагогическую практику, в этой связи заслуживает внимания.

В документах Руководства Европейской комиссии для политиков работа с педагогическими кадрами выпускников педагогических вузов оценивается «как постепенный процесс, включающий базовое образование, вводный этап в профессию и непрерывное профессиональное развитие» [4]. Начальное педагогическое образование (ITE) предполагает плавный переход к профессиональной деятельности, имеющей свою специфику и влияющей на дальнейшую карьеру. Этот вводный этап профессиональной практической деятельности влияет на закрепление учителей в профессии и должен находиться, по мнению аналитиков от образования, в поле зрения всех без исключения руководителей, заинтересованных в стабильной работе педагогических коллективов.

Зарубежная практики адаптации начинающих педагогов в образовательных организациях во многих европейских странах основывается на государственных программах и проектах, что является интересным и важным для развития системы наставничества в отечественном образовании. Почти в двух третях стран Европы молодые учителя при поступлении на работу в образовательное учреждение, проходят так называемый «индивидуальный», вводный этап, который имеет много организационных моделей. Вводный этап (курс) нацелен на выполнение начинающими педагогами задач, связанными с профессиональной деятельностью и деятельностью опытных педагогов. Начинающие педагоги получают персональную помощь, поддержку, советы. Такие меры являются краткосрочными (от нескольких дней до нескольких недель) и обычно предоставляются отдельными школами для всех новых учителей (как неопытных, так и неопытных). В некоторых странах вводный этап ограничивается наставничеством. Так обстоит дело в Венгрии, Португалии, Черногории, бывшей югославской Республике Македонии и Сербии. В Германии в зависимости от требований земель, этот курс длится от 1 до 3 лет. Во Франции и Люксембурге вводный этап проводят после конкурсных экзаменов для приема на работу, но до получения учителем полной квалификации. В Словении вводный этап распространяется только на стажеров, нанятых Министерством. В Швеции вводный этап организуются на местном или школьном уровне, а наставничество является обязательным. Вводные этапы, если они существуют, обычно доступны для всех впервые начавших деятельность учителей, получивших государственное образование. В процессе проведения опроса TALIS почти 60% учителей Бельгии, Болгарии, Франции, Хорватии, Нидерландов и Великобритании отметили, что они принимали участие в официальной вводной программе, когда начинали профессиональную деятельность. Менее 30% учителей Эстонии, Италии, Латвии, Финляндии, Швеции, Исландии и Норвегии участвовали в индукционной программе. Содержательная работа, реализуемая на вводном этапе, разработана системно не везде. Но обращение к наставникам доступно всем [4].

Наставническая поддержка обычно понимается как профессиональная помощь молодым учителям со стороны более опытных коллег. Однако, в последнее время к наставничеству стали обращаться в том случае, если в силу различных обстоятельств педагог определенное время находился вне профессии, а поддержка коллег обеспечит устранение образовательных дефицитов. В странах с обязательным вводным курсом наставничес-

ство чаще всего назначается молодым педагогам, получившим педагогическое образование. В Польше и Ирландии учителя получают наставников после прохождения индукционного этапа. Во многих странах, где нет оформленной индукционной модели, а именно в Бельгии, Болгарии, Чешской Республике, Дании, Латвии, Литве, Нидерландах, Финляндии, Исландии, наставничество весьма распространено [5]. По данным исследования TALIS-2013 можно судить о масштабах наставничества: оно рассматривается как форма поддержки квалифицированных учителей-новичков. Доля учителей в ЕС в возрасте до 30 лет, имеющих наставников, составляет 28,2%.

Наставниками являются, как правило, опытные педагоги, которые назначаются руководителем школы. Важным фактором их назначения является их собственное участие в вводном этапе, когда они впервые начали педагогическую деятельность. Во многих странах сложилась система специальной подготовки наставников из числа учителей. Например, в Чехии, проект «Наставническая поддержка учителей, начинающих свою профессию» (2015), разработанный бизнес-лидерами и Министерством образования, был нацелен на разработку методологии наставничества в стране. В Эстонии наставники из числа учителей проходят специальную подготовку в университете по программе дополнительного образования (160 час.). При их назначении важен трехлетний опыт собственной деятельности. В Ирландии система наставничества сопровождается поддержкой в сети интернет специальным учебным курсом, организованным в рамках Национальной вводной программы для учителей (NIPT). Известен проект Латвии «Инновационная и практическая подготовка учителей и наставников: профессиональное развитие», благодаря которому подготовлено более 1000 наставников педагогической профессии. Есть специальные программы обучения наставников в Черногории [5].

Таким образом, анализ европейской практики профессионального развития педагогов выявляет общие черты и тенденции в подготовке учителя. Наставничество и сопровождение начинающих педагогов признано важным фактором становления профессионализма. Активный поиск способов и моделей наставничества осуществляется зарубежными исследователями. Важно не только найти приемлемые формы наставничества, но и разработать обоснованные целостные модели, отражающие специфику культурно-образовательной среды; принципы подбора наставнических пар; без отрыва от реальной педагогической деятельности организовать взаимообщающее общение.

В своих трудах исследователи Македонии Petrovska Sonja, Sivevska Despina, Popeska Biljana, Runcheva Jadranka определяют процесс наставничества как добровольное партнерство между наставником и подопечным [6]. В этом процессе наставник старается совершенствовать те навыки начинающего учителя, которые уже выработаны у него самого. Конфиденциальность, доступность, открытость, оптимизм, эффективность, уважение – вот те принципы, которые определяют процесс этого взаимодействия. Авторы считают, что процесс наставничества выгоден как новоизмененному учителю, черпающему опыт и идеи своих коллег, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмыслить собственную педагогическую практику, что способствует обогащению его профессиональных навыков [6].

Эту точку зрения разделяет исследователь О.А. Amos, отмечая, что наставничество является важным средством развития образовательной организации. С одной стороны, оно мотивирует молодой преподавательский состав, с другой наставники стараются быть образцом для подражания, стремятся к саморазвитию. Но это возможно только тогда, когда отношения между наставником и подопечным основаны на доверии и нацелены

на взаимопомощь [7].

Австралийский исследователь Р. Hudson рассматривает наставничество как один из вариантов внедрения реформаторских мер в систему образования, «недоиспользованный и экономически эффективный способ влечения учителей в профессиональное развитие» [8]. Несмотря на препятствия, к которым относится нехватка времени для наставничества из-за учебной нагрузки, наставничество влияет на профессиональное развитие как эффективное и продуктивное управление временем наставника. Он уверен, что наставничество должно быть признано как профессиональное развитие. Его идея: «инвестиции в профессиональное развитие наставников могут помочь создать педагогический потенциал как для наставников, так и для подопечных» [8], звучит в унисон с вышеизложенными авторами.

Норвежский ученый М. Britt Postholm в своем исследовании, направленном на профессиональное развитие учителей после завершения ими базовой педагогической подготовки, одним из важных критериев совершенствования в профессии считает сотрудничество молодого педагога с опытным учителем. Учителя, принявшие участие в его исследовании, заявили, что работа с наставником поддержала их энтузиазм к преподаванию и обучению, помогла в преобразовании теории в практику [9]. Изучается роль наставников в формировании профессиональной идентичности начинающих педагогов. Интересным являются выводы австралийской исследовательницы М. Izadinia о формировании профессиональной идентичности учителей в образовательной организации. Результаты исследования приводят к утверждению о том, отношения, которые возникают между наставником и стажёром, влияют на развитие интереса к профессиональной деятельности у молодых учителей, создают благоприятный психологический климат в коллективе, мотивируют работников на установление длительных отношений с работодателем [10].

Исследовательский коллектив американских ученых (Hoffman J.V., Wetzel M.M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S.) в своем исследовании о коучинговом взаимодействии между наставником и молодым учителем пришли к выводам о том, что наставники также нуждаются в обучении. Наставники, как выяснилось в ходе их исследования, в большинстве случаев не готовы к своей роли: они не знают эффективных приемов обучения студентов, пришедших на практику, и большую часть времени уделяют планированию и инструктированию, чем рефлексивным беседам. Молодые учителя испытывают разочарование, когда не получают обратной связи [11]. По их мнению, обучение наставников является необходимым условием эффективного наставничества.

В трудах отечественных исследователей тема наставничества также имеет свою нишу. Методологические основания развития наставничества представлены в трудах Блинова В.И., Есениной Е.Ю., Сергеева И.С. [12]. Авторами определены сферы наставнической деятельности, раскрыта её специфика, охарактеризованы психолого-педагогические основы наставничества. При этом в фокусе внимания, что важно в нашем контексте, раскрыты базовые процессы личностного развития обеих сторон, фиксация которых является показателем успешности процесса наставничества.

Учитывая большое количество источников и литературы по вопросам наставничества, остановимся на тех из них, которые близки замыслу нашего исследования и раскрывают наставническую деятельность как процесс, обогащающий и влияющий на профессиональное развитие наставников и обучающихся. Исследование О.В. Витвар убедительно раскрывает идею важности наставничества для опытных педагогов и тех, кто только начинает педагогический путь. «Современный учитель и воспитатель заинтересованы в освоении новых форматов педагогического наставничества, перспективных и

потенциально ресурсных для профессионального развития, персонифицированного повышения квалификации в совместной образовательной деятельности, формирования своего имиджа на муниципальном уровне» [13].

Авторы Е.А. Челнокова и З.И. Тюмасева определяют наставничество как особую миссию по отношению к наставляемому. Её суть заключается в «передаче ряда качеств – духовных, интеллектуальных, иногда физических и материальных. К профессиональному и опыту наставника неизменно присоединяются личностные качества: умение говорить, слушать, желать взаимодействовать, такт, правильное целеполагание, убежденность в истинности и правильности своего дела» [14].

Исследователь О.Н. Шилова выявила, что молодые педагоги не всегда охотно обращаются к опытным, пусть даже авторитетным коллегам. «Молодые коллеги часто скептически относятся к любым авторитетам, поэтому надеяться на «трепетное вслушивание молодых учителей в слова педагогического гуру» тоже не приходится» [15]. Поэтому на современном этапе функционирующая система наставничества проходит внутренний и внешний мониторинг, появляются региональные программы и проекты наставнической деятельности. Автор утверждает, что для «реализации наставничества как способа сопровождения молодого учителя при входжении в профессию и разностороннего её освоения необходима соорганизация разных моделей наставничества и реализация разных его типов в зависимости от имеющихся затруднений и потребностей молодого специалиста, возможностей школы, района, города» [15].

Необходимость развития системы наставничества молодых учителей в регионе предлагает организовать с учетом педагогических традиций и национальной культуры в своей работе Н.М. Ичетовкина. В связи с проведенным анализом ею обозначена проблема недостаточной разработанности информационной и методической базы, которая способствовала бы созданию локальных документов образовательной организации в сфере наставничества [16]. М.В. Селиверстова, анализируя модели наставничества в регионах, подчеркивает «повышение эффективности трудовой деятельности молодых специалистов и опытных профессионалов с учетом внедрения и применения в организациях современных моделей наставничества» [17]. Наличие продуманной системы наставничества в регионе можно рассматривать не только как эффективную форму поддержки молодёжи, но и как вариант горизонтального развития карьеры учителя-наставника, способствующий ликвидации образовательных дефицитов у обеих сторон. В структуру региональной модели могут включаться педагогические вузы (А.П. Чернявская). Выпускники или студенты, проходящие практику постоянно сопровождаются преподавателями вузов, а высшее учебное заведение постоянно проводит мониторинг успешности своей деятельности. Имеет возможность корректировать процесс профессиональной подготовки в зависимости от выявленных затруднений [18]. Более того, дополнительное профессиональное образование, организуемое вузами, необходимо для подготовки опытных педагогов к реализации наставнической деятельности (П.Н. Осипов, И.И. Ирисметова). Люди, занимающиеся наставничеством, должны обладать определенными профессиональными и психологическими компетенциями [19,20].

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной литературы в этой области приводит нас к важным выводам о том, что наставничество должно носить комплексный характер, быть мотивирующим для опытных и молодых педагогов. Образовательные дефициты посредством наставничества устраняются у обеих сторон, поэтому в фокусе внимания должны находиться обе стороны. В этой связи необходимо пристальное внимание к проблеме со стороны государственных и методических служб, внедрение дополнительных образовательных программ для наставников, стимулирование их деятель-

ности. Поведенческие эффекты для каждой из сторон возможны только тогда, когда будут социально и профессионально одобряемыми, а педагоги, участвующие в этом процессе, будут видеть реальный практический результат от своей деятельности.

Согласимся с точкой зрения В.И. Блинова, что «наставничество – это практика, которая, не внедряется, а возвращается на определенном уровне образовательной культуры, гражданской активности» [11]. Сегодня, на наш взгляд, сложились объективные условия для ресурсного обеспечения этой деятельности в профессиональном педагогическом сообществе, в связи с этим мы делаем попытку изучить эту практику на муниципальном уровне.

Обратимся к результатам, полученным в ходе исследования, которое было направлено на выяснение образовательных дефицитов у молодых педагогов. Данные, полученные в результате опроса, станут объективным фундаментом построения форм, методов и содержания наставнической деятельности.



Рис. 1 - Результаты ответов на вопрос «Каких знаний, умений, навыков или способностей вам не хватало в начальный период педагогической деятельности?» (в %)

Таким образом мы видим, что молодые педагоги и студенты, проходящие практику, испытывают профессиональные затруднения.

Молодые учителя высказали отношение к наставничеству как необходимости (91,5%), всего 8,5 % не уверены, что это важно. Однако наставники отнеслись к этому вопросу с меньшим оптимизмом. Только 70 % убеждены в необходимости наставника молодому учителю, 20 % посчитали, что это не важно, а 10 % затруднились дать оценку. При этом наставники хотят видеть молодого специалиста, умеющего самостоятельно разбираться с проблемами (52,5%).

Интересным представляется мнение педагогов о формах наставничества (таблица1).

Таблица 1 – Результаты опроса «От кого вы ожидаете поддержки и помощи, если будете испытывать затруднения в профессиональной педагогической деятельности?»

Варианты поддержки	это очень важно		не уверен, что важно		затрудняюсь ответить	
	Молодой педагог, %	Наставник, %	Молодой педагог, %	Наставник %	Молодой педагог %	Наставник %
От виртуальных сообществ педагогов	29,8	25	36,2	50	34,0	25
От методических служб района	38,3	52,5	29,8	27,5	31,9	20
От преподавателей вуза, колледжа, кафедры	29,8	30	42,6	35	27,7	35
От администрации школы	91,5	92,5	4,3	5	4,3	2,5
От коллег по предмету	93,6	92,5	4,3	5	2,1	2,5
Не буду ни к кому обращаться, постараюсь найти ответы в интернете	6,4	5	46,8	60	46,8	35
Школа молодого учителя в районе (городе)	27,7	37,5	27,7	17,5	44,7	45
Было важно иметь наставника	91,5	70	8,5	20	0,0	10
Курсы повышения квалификации	76,6	77,5	14,9	12,5	8,5	10
Постараюсь разобраться с проблемой самостоятельно, используя публикации и методическую литературу	42,6	52,5	27,7	35	29,8	12,5

От виртуальных сообществ, от преподавателей вуза, от методических служб района, колледжа, от школы молодого учителя, как молодые педагоги, так и наставники помощи ждут в меньшей степени. При этом наставники отдают предпочтение школе молодого учителя и методическим службам района – 37,5 и 52,5% соответственно (27,7% и 38,3 % соответствующих ответов молодых педагогов).

Наименьшими по популярности среди субъектов поддержки стали виртуальные сообщества и преподаватели вуза (до 30 % как среди молодых педагогов, так и среди наставников).

По результатам анкетирования мы видим, что акцент на необходимости практически всех предложенных мер поддержки у наставников выражен заметнее, чем у молодых педагогов. При этом расхождений во мнении о значимости наставнической деятельности практически нет. Значимость её оценивается высоко у всех категорий опрошенных.

На основе проведенного исследования можно сделать выводы, что в условиях образовательных реформ нужны новые формы и методы наставничества, которые будут построены на «педагогике партнерства».

Полученные теоретические и эмпирические данные позволяют использовать их в процессе разработки условий для развития наставнической деятельности в муниципальных образованиях.

ВЫВОДЫ

Таким образом, рассмотрим и сформулируем в качестве выводов основные условия развития наставничества. Условие первое связано с определением субъектов муниципальной системы наставничества и определением функций всей вертикали в рамках обозначенной деятельности. Так, в Самарской области создан Региональный центр наставничества, который осуществляет организационную, методическую, экспертно-консультационную, информационную и просветительскую поддержку внедрения программы наставничества в регионе, формирует базы лучших практик. В функционале центра – организация образовательных событий по обмену опытом наставников и наставляемых, мониторинг реализации программ наставничества. Региональный центр координирует деятельность ресурсных центров муниципальных образований, обеспечивает реализацию мер по обучению наставников. В том числе с помощью дистанционных технологий.

Второе условие связано с созданием в каждой образовательной организации открытой образовательной среды, в которой есть место образовательным инициативам, образовательной активности как наставников, так и стажеров. Образовательные организации поставлены в ситуацию создания в рамках своей компетенции моделей и программ наставничества, выбора методов и форм взаимодействия педагогов и молодых специалистов с учетом условий организации. На наш взгляд, этот процесс должен строиться с учетом имеющегося отечественного и зарубежного опыта и опираться при создании локальных программ и моделей на следующие этапы работы:

- формирование базы учителей предметников и классных руководителей, имеющих желание быть наставниками;
- обучение наставников в системе дополнительного образования;
- формирование наставнических пар на основе принципов добровольности и личной заинтересованности;
- определение индивидуальных сроков и индивидуального плана наставничества;
- разработка стимулов для достижения положительных результатов наставнической деятельности
- информирование профессионального сообщества о профессиональных достижениях наставника и молодого педагога.

Условие третье направлено на разработку методов стимулирования наставнической деятельности в профессиональном сообществе. Развитие наставничества, по нашему мнению, может быть успешным, если в регионе будет реализовываться рейтинг команд наставников, относящихся к одному учреждению; осуществляться популяризация наставничества через проведение конференций, фестивалей, форумов. С учетом того, что, например, в Самарском регионе предполагается вне-

дрить систему многофункционального наставничества, разноуровневые и разновекторные составляющие этой деятельности могут быть представлены на разных профессиональных мероприятиях. Наставник-предметник, наставник-тьютор (индивидуальное сопровождение); наставник-коуч (тренер-успеха); наставник-ментор являются участниками региональной программы, а значит могут делиться опытом эффективных путей достижения результатов в образовательном пространстве, тем самым повышая престиж наставнической деятельности. Условия развития наставничества в регионе могут уточняться, дополняться с учетом традиций и особенностей региона, однако их осмысление и постоянный анализ этой деятельности будет способствовать запуску региональных программ и их успешному функционированию; станет резервом профессионального развития молодого педагога и средством его закрепления в профессии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс наставничества имеет особое значение для учителей, находящихся в начале своей карьеры. Отсюда и важность взаимодействия начинающих учителей с наставниками, которые смогут с помощью собственных знаний, умений и практического опыта внедрить начинающих учителей в педагогическую профессию и школьную жизнь. Процесс наставничества создает ряд предпосылок для профессионального развития начинающего учителя и учителя-наставника. Добровольное партнерство выгодно как новоизбранному учителю, так и наставнику, которому в рамках работы с новым коллегой в школе предоставляется возможность осмысливать собственную педагогическую практику. Состоявшийся учитель дает профессиональный старт молодому учителю, делясь не только своим дидактическим и внеklassным опытом, но и своими навыками и отношениями. Профессионализм наставников должен подкрепляться их дополнительным профессиональным развитием в этой области. Разнообразие рефлексивных практик взаимодействия, а не инструктирование составляет суть профессионального наставничества. В перспективе важными направлениями развития данной проблематики является проведение масштабного изучения расширяющейся практики отечественного образования в сфере наставничества в аспекте методов и форм развития партнерства. Это будет способствовать не только обогащению образовательной деятельности, но и приблизит профессиональную педагогику к созданию профессионального стандарта наставника, обоснованию методологических оснований его трудовых функций. Важно, что молодой учитель в процессе вовлечения во взаимодействие с наставником способен будет найти правильное решение в любых сложных ситуациях, поверить в свои силы, приобрести опыт, сделать его своим достоянием.

REFERENCES:

1. On the approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations that carry out educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, using the best practices of exchange of experience between students. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of December 25, 2019 N R-145. 2019. Access mode: <http://docs.ctnd.ru/document/564232795> (date of treatment 01.18.2021).
2. Regulations on the regional program of multifunctional mentoring of teachers in educational institutions of the Samara region: approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Samara region dated January 18, 2021 No. 54-r.
3. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Development of models of academic bachelor's and research master's degrees in the framework of the program of modernization of teacher education: first results // Psychological Science and Education. 2015. Volume 20. No. 5. P. 29–44.
4. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Developing coherent and system-wide Induction Programs for beginning Teachers. A Handbook for policymakers, p. nine.
5. Education and Training [Electronic resource]. Access mode: <https://ec.europa.eu/education/> (contact date: 15.02.2021).
6. Petrovska S., Sivevska D., Popeska B., Runcheva J. Mentoring in teaching profession // IJCRSEE. 2018. No. 2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentoring-in-teaching-profession> (date of access: 13.02.2021).
7. Alabi, A.O. (2017). Mentoring New Teachers and Introducing Them to Administrative Skills. *Journal of Public Administration and Governance*. ISSN 2161-7104, Vol. 7, No. 3. Retrieved from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jpag/article/view/11362/pdf>
8. Hudson P. Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee // Professional Development in Education. 2013. Access mode: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415> (date of access 01/25/2021).
9. Postholm M.B. (2012) Teachers' professional development: a theoretical review // Educational Research. 2012. Vol 54. Access mode: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2012.734725?journalCode=erere20> (date of access 25.01.2021)
10. Izadinia M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity // Teaching and Teacher Education. November 2015. vol. 52, pp. 1-10. Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15001171?via%3Dihub> (date of access 28.01.2021).
11. Hoffman J.V., Wetzel M.M., Maloch B., Greeter E., Taylor L., DeJulio S., Khan Vlach S. What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015, vol. 52, pp. 99-112. Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X15300044?via%3Dihub> (date of access 28.01.2021).
12. Blinov V.I., Yesenina E.Yu., Sergeev I.S. Mentoring in education: a well-sharpened tool is needed // Professional education and the labor market. 2019. No. 3. P. 4-18.
13. Vitvar O.I. Modern content and methods of development of pedagogical mentoring in the general education system of the Russian Federation // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2019. №. 2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-soderzhanie-i sposoby-ravnyayushchaya-pedagogicheskogo-nastavnichenstva-v-sisteme-obschego-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii> (date of access: 21.02.2021).
14. Chelnokova E.A., Tyumaseva Z.I. Evolution of the mentoring system in teaching practice // Bulletin of Minin University. 2018. No. 4 (25). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-sistemny-nastavnichenstva-v-pedagogicheskoy-praktike> (date of access: 21.02.2021).
15. Shilova O.N., Ermolaeva M.G., Akhieva G.R. Current state and problems of development of the institute of mentoring of young teachers // Man and education. 2018. No. 4 (57). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-razvitiya-instituta-nastavnichenstva-molodyyh-uchiteley> (date of access: 21.02.2021).
16. Ichetovkina N.M. The system of pedagogical mentoring and support of the process of adaptation of graduates of a teacher training university // Teacher XXI century. 2019. No. 1-1. Access mode: [https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskogo-nastavnichenstva-i-soprovozhdenniya-protcess-adaptatsii-vypusknikov-pedvuza](https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskogo-nastavnichenstva-i-soprovozhdenniya-protsess-adaptatsii-vypusknikov-pedvuza) (date of access: 02.21).
17. Seliverstova M.V., Belyaeva D.A. Comparative analysis of mentoring models in modern conditions // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2019. No. 3-2. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-modeley-nastavnichenstva-v-sovremennyh-usloviyah> (date of access: 21.02.2021).
18. Chernyavskaya A.P. Danilova L.N. The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. No. 4. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-pedago-ga-nastavnika-v-adaptatsii-molodogo-uchitelya> (date of access: 21.02.2021).
19. Osipov P.N., Irismetova I.I. The development of mentoring as a means of training personnel // Kazan pedagogical journal. 2019. No. 1 (132). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-nastavnichenstva-kak-sredstvo-podgotovki-kadrov> (date of access: 15.02.2021).
20. Osipov P.N., Irismetova I.I. Mentoring as a form of additional professional education // Kazan pedagogical journal. 2020. No. 4 (141). S.52-57. Access mode: <https://kp-journal.ru/> mentoring- as- form-complementary (date of access: 15.02.2021).

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00126 А в рамках научного проекта № 20-013-00126 А «Проектирование и научно-методическое обеспечение апостериорных моделей образовательной деятельности вуза по совершенствованию профессиональной подготовки педагогических кадров»

Received date: 02.03.2021

Revised date: 25.04.2021

Accepted date: 27.05.2021

AZƏRBAYCAN VƏ İNGİLİZ DİLLƏRİNĐƏ FONOLOJİ PARALELİZMİN LINQVOPOETİK XÜSUSİYYƏTLƏRİ

© Müəllif (lər) 2021

ORCID: 0000-0003-0895-5613

ABBASOVA Gülənbər Rza, İngilis dili kafedrasının müəllimi

Bakı Dövlət Universiteti

(1148, Azərbaycan, Bakı, Z.Xəlilov, 23, e-mail: gulenbermuslumova@yahoo.com)

Xülasə. Məqalə Azərbaycan və ingilis dillərində fonoloji parallelizm yaratmaq yollarından bəhs edir və Fonoloji parallelizmlərin yaranmasında hər iki dildə oxşarlıqlar və fərqli cəhətlər analiz edilir. Fərqli tipoloji quruluşa malik hər iki dilin mümkün fərqlərinə baxmayaraq, səs ahəngləşməsi, qafiyə və alliterasiya fonoloji parallelizmin əsas növləri kimi qeyd edilmiş və bu növləri qeyd olunan dillərdəki poetik nümunələrlə göstərilmişdir. Fonolji parallelizmin linqvopoetik xüsusiyyətlərini öyrənmək üçün fonoloji parallelizmlərin növləri ilə bağlı ədəbi mətnlər geniş tədqiq olunmuşdur. Azərbaycan və ingilis dillərində səs ahəngləşməsi fonoloji parallelizmin formalasmasında əsas yollardan biridir. Hər iki dildə səs ahəngləşməsi alliterasiya, assonans və qafiyə kimi oxşar səslərin təkrarı vasitəsilə formalaslanan fonoloji parallelizmlərin yaranmasına xidmət edir. Onun fonolji parallelizmi yaratma və gücləndirmə kimi xüsusiyyətləri vardır. Bu xüsusiyyətlər hər iki dildə fonoloji parallelizmləri araşdırması ilə yanaşı səs ahəngləşməsinin növlərinin öyrənilməsinə də kömək edir. Qafiyə və alliterasiya da fonoloji parallelizmlərin yaranmasında mühüm rol oyanyırlar. Onların hər iki qeyd olunan dillərə məxsus poetik nümunələr əsasında analiz olunmuşdur.

Açar sözlər: fonoloji paralellik, səs harmoniyası, linqvopoetik xüsusiyyətlər, qafiyə, alliterasiya.

LINGUOPoETIC FEATURES OF PHONOLOGICAL PARALLELISM IN AZERBAIJAN AND ENGLISH

© The Author(s) 2021

ABBASOVA Gulanbar Rza, teacher of English department

Baku State University

(1148, Azerbaijan, Bakı, Z.Khalilov, 23, e-mail: gulenbermuslumova@yahoo.com)

Abstract. The article deals with possible ways of creating phonological parallelism in the Azerbaijani and English languages. It analyzes how similar and different ways are possible in these languages. On the other hand, there has recently been a strong focus in historical linguistics on the development of quantitative methods for comparing and classifying languages and these have tended to be applied to problems of the languages such as Azerbaijani and English that have different typological structure. In spite of the possible differences of both languages sound patterning, rhythm and alliteration are noted as the main types of phonological parallelism. In the article these types of phonological parallelism have been illustrated with poetical samples of the stated languages. In order to learn linguopoetic features of phonological parallelism literary texts concerning on the types of phonological parallelism have been widely investigated. In Azerbaijani and English sound patterning is one of the main ways of forming phonological parallelism. In both languages sound patterning serves to create phonological parallelism that is formed by means of the repetition of similar sounds as in alliteration, assonance and rhythm. Sound patterning is considered as the use of sounds in syllables in words which are close enough to be one another in space or time to be perceived by readers or listeners. So, it has the features of creating and strengthening phonological parallelism. These features aid to find out types of sound patterning and their use by means of investigating phonological parallelism in both languages. Rhythm and alliteration also play crucial roles in the research of phonological parallelism. Both of them have been analyzed by means of poetic samples belonging to stated languages. In this article, we outline our attempts to address the question of the differences and similarities of rhythm and alliteration in both languages using quantitative methods.

Keywords: phonological parallelism, sound patterning, linguopoetic properties, rhythm, alliteration.

ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОНОЛОГИЧЕСКОГО ПАРАЛЛЕЛИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

© Автор(ы) 2021

АББАСОВА Гуленбар Рза, преподаватель кафедры английского языка

Бакинский государственный университет

(1148, Азербайджан, Баку, З. Халилова, 23, e-mail: gulenbermuslumova@yahoo.com)

Аннотация. В аннотации обсуждаются способы создания фонологического параллелизма в азербайджанском и английском языках. В формировании фонологических параллелизмов анализируются сходства и различия в обоих языках. Несмотря на возможные различия между двумя языками, которые имеют разные типологические структуры, звуковые паттерны (анг. Sound patterning), рифма и аллитерация отмечены как основные типы фонологического параллелизма. В статье эти типы фонологических параллелизмов проиллюстрированы поэтическими примерами на указанных языках. Для изучения лингвопоэтических особенностей фонологического параллелизма широко изучались художественные тексты, относящиеся к типам фонологических параллелизмов. Звуковая гармония в азербайджанском и английском языках - один из основных способов формирования фонологического параллелизма. Звуковая гармония в обоих языках служит для создания фонологических параллелизмов, образующихся за счет повторения похожих звуков, таких как аллитерация, ассонанс и рифма. Он имеет такие функции, как создание и усиление фонологического параллелизма. Эти особенности, наряду с изучением фонологических параллелизмов в обоих языках, также помогают изучать типы звуковой гармонии. Рифма и аллитерация также играют важную роль в формировании фонологических параллелизмов. Оба они анализируются на поэтических примерах, относящихся к указанным языкам.

Ключевые слова: фонологический параллелизм, звуковая гармония, лингвопоэтические особенности, рифма, аллитерация.

Metodologiya

Məqalənin məqsədlərinin formlaşması. Bu tədqiqatın məqsədi fərqli tipoloji quruluşa malik olan Azərbaycan və ingilis dillərində fonoloji paralelizmi linqvopoetik nöqtəyi-

nəzərdən araşdırmaqdır.

Məqalənin vəzifələri.

- fonoloji paralelizm termininə təkcə dilçilik elementi kimi yox, həmçinin poeziyada axıcılıq, rabitəlilik yaranan

termin kimi araşdırılmışdır;

- dilçilik elementi olan fonoloji paralelizmi poeziyadan gatirilmiş ədəbi nümunələrdə araşdırılmış və dilçilik elementləri poeziyada tətbiq edilmişdir;

- fərqli tipoloji quruluşa malik olan ingilis və Azərbaycan dillərində olan fonoloji paralelizmi araşdırılmış və poeziyadan gatirilen nümunələrlə ortaq və fərqli xüsusiyyətlər ortaya çıxarılmışdır;

Tədqiqatda istifadə olunan metod, üsullar və texnologiya.

Təqdim olunan işdə aşağıdakı üsullardan istifadə edilmişdir:

1) ümumi elmi metodlar: sistem yanaşması, metodlar, təhlil, ümumiləşdirmə, müqayisə;

2) empirik tədqiqat metodları: hər iki dilə məxsus olan poeziyadan gatirilən nümunələrin müşahidəsi, təsviri, onların səs sisteminin, artikulyasiyasının təhlili, kəmiyyət metodu ilə verilənlərin emalı.

Nəzəri təhlil metodu nəzərdən keçirilmiş mövcud baxışları müzakirə etmək üçün tətbiq edilmişdir. Əldə edilmiş eksperimental məlumatların təfsirində linqvopoetik xüsusiyyətləri müəyyənləşdirmək üçün akustik analiz metodu istifadə edilmişdir.

Əldə olunan elmi nəticələrin tam əsaslandırılması ilə əsas tədqiqat materialının təqdimati. Sərbəst şeir və ya lirik poeziyanı ərsəyə gətirəndə şeirə axıcılıq, ritmiklik gətirən alternativlər axtararkən poeziyada şeirin ölçülərinini müəyyənləşdirmək və ya onun formal qafiyələndirməsi üçün lazımlı olan əsas qafiyələndirmə tərzlərinin daha dolğun əldə olunması, həmçinin şeirə əlavə güc qatmaq istəyi diqqəti fonologiyaya yönəldir. Fonologiya poeziyada şeirlər və sözlər arasındaki səslə bağlı nüansların qarşılıqlı əlaqəsini göstərən və şeiriyyətdə nəzərə alınması lazımlı olan ən mühüm element olan fonoloji paralelizmləri özündə ehtiva edir.

Fonoloji paralelizmlər eyni və yaxud oxşar səslərin təkrarıdır. Onlarr səslərin paralelliyyindən yaranır. İki növ fonoloji paralelizm var. İngilis ədəbiyyatında fonoloji paralelizmlərin en çox işlənən növü qafiyə və alliterasiyanın timsalında hecanın əvvəlində və sonundakı kimi rabitəli səslərin yığılmıdır. Qafiyə və alliterasiyada individual səslər başqa individual səslərlə paralelləşir və ya kiçik rabitəli səs ahəngləşmələri öz növündən olan səslərlə paralelləşir. Şeirdə qafiyələrin əksəriyyəti sətrin sonunda özünü göstərsə də, bəzən bu sətrin daxilində paralel sözlərdən kənarda olmaqla da müşahidə edilə bilir. Bəzi ədəbi ənənələrdə sistematiq səkildə inkişaf etmiş fonoloji paralelizmlərin başqa bir növü də mövcuddur. Bu səs ahəngləşməsi adlanan iki daha uzun və əlaqəsiz səslərin ardıcılığıdır.

"Paralelizm və siyasi dilin aspektləri" adlı məqalədə müəlliflər fonoloji paralelizmlərin 4 növünü fərqləndirir. Bunlar sözlərdəki ilk samit səslərin təkrarı hesabına başa gelən alliterasiya, müxtəlif sözlərdə eyni sait səslərin təkrarı assonans, cümlədə eyni hecaların təkrarı olan qafiyə və qafiyəli elementlərin təkrarı olan ölçüdürt. [3]

Sözün əvvəlində, sonunda, bəzən isə ortasında müşahidə edilən alliterasiya isə fonoloji paralelizmləri yaradan əsas xüsusiyyətlərdəndir. Beowulf əsərində "hot-hearted Beowulf was bent upon battle" misrasında "bent and battle" alliterasiyadır. Eyni samit səslərin bir sətirdə bir neçə dəfə təkrarı yəni konsonans paralelizm yaradan vasitələrdəndir. Bu zaman samitlər sözlərin hər hansı bir hissəsində konsonans yarada bilər.

Fonoloji parallelizmlərin meydana gəlməsində səs ahəngləşmələri böyük rol oynayır. Səs ahəngləşmələri sözlərdə dinləyici və oxucu tərəfindən bir-birinə zaman və məkan baxımından kifayət qədər yaxın olaraq qavranılan hecalar arasında exo formasında formallaşır (məsələn, bir-birinə yaxın və ya bir-biri ilə eyni sıradə və müxtəlif sıralarda eyni yerdə). Ədəbi tənqidin yerli səs ahəngləşmələrinin xüsusi növlərinə aid edərək istifadə etdiyi müxtəlif adlar paralelizm və təkririn fərqli növləri üçün sadəcə şərti yarıqlıdır. Exonun təbiati uyğun hecaların C-V-C quruluşundakı elementlərin oxşar olduğuna işarə edərək tədqiq oluna bilər. Azərbaycan dilində səs ahəngləşmələrinin növləri fonetik səviyyədə bədii əslubun göstəriciləri kimi başa düşür. Səs ahəngləşmələri

özünü alliterasiya, assonans, konsonans, qafiyə, tərs qafiyə və pararaym səviyyəsində göstərir və fonoloji paralelizmlərin yaranmasını şərtləndirir.

Ahəngləşmənin paralelizmi yaratma və gücləndirmə kimi xüsusiyyətləri var. Bu halda eyni səslər əsasında bir-birləri ilə əlaqələndirilən sözlər onların mənası baxımından da əlaqələndiriləcəkdir (Adətən olaların oxşar və ya fərqli mənaları olur). Bu texnika poeziyanın bəzi növlərində (məs., Avqustan şeiri) zarafatlarda və reklamçılıqda çox rast gəlinir. M.Montqomeri həmmüəlliflərlə birlikdə yazdığı "İngilis ədəbiyyatı öyrənen tələbələr üçün təkmilləşdirilmiş oxuma bacarıqları" kitabında "chalk and cheese" və "cash and carry" bu ifadələr sırasında qeyd edir və əlavə olaraq Romantik poeziyada bu fikrə nümunə kimi Bleykin "marks of weakness, marks of woe" ifadəsini də nümunə gətirir. [2, s.117]

Səs ahəngləşmələrinin növləri Azərbaycan dilində fonetik səviyyədə bədii əslubun göstəriciləri ilə oxşarlıq təşkil edir. Azərbaycan dilində fonetik hadisələr kimi göstərilən ingilis dilində isə səs ahəngləşmələrinin növləri kimi ayırd edilən bəzi hadisələr vardır. Müasir Azərbaycan dilində fonetik hadisələr bunlardır: Uyuşma (assimilyasiya), Fərqləşmə (dissimilyasiya), Səsartımı (proteza), Səsdüşümü (eleziya), Yerdəyişmə (metateza).

Liçin təqdim etdiyi təsviri (1969) inkişaf etdirərək və Azərbaycan dilində mövcud olan fonetik hadisələr isə müqayisə edərək aşağıdakı səs ahəngləşmələrinin növləri qeyd edə bilərik:

Alliterasiya (C-V-C) - Uyuşma söz daxilində yaxın və ya yanaşı gələn səslərin birinin digərinə təsir etməklə məxrəc və akustik cəhətdən uyğunlaşmasıdır. Sözün əvvəlində, sonunda, bəzən isə ortasında müşahidə edilən alliterasiya isə fonoloji paralelizmləri yaradan əsas xüsusiyyətlərdəndir. Ətrafindakı sözlərin ilk samitləri və ya samit klasterləri olan səslərin təkrarıdır (məs., "beat", "big", "back"). Alliterasiya söz daxilində ilk vürgülü hissələrin təkrarı olduqda da yaranı bilir ("aggression", "ungrateful" və s.). Azərbaycan dilində uyuşma hadisəsinin müxtəlif təzahür formaları vardır: təsadüfi uyuşma, daimi uyuşma; tam uyuşma, natamam uyuşma; irəli uyuşma, geri uyuşma.

Assonans (C-V-C) – yaxınıqdakı sözlər daxilində yerləşən xüsusi vürgülü hecalarda eyni sait səsin təkrarı ilə mövcüb olur. Belə ki, "light" sözü "wide" və "sign" sözü ilə assonasdır. Eyni, yaxud eynicinsli sait səslərin cümlədə və ya mərndə təkrarlarına əsaslanan assonans saitlərin ahəngi güclü olan türk dilləri üçün olduqca səciyyəvidir. İngilis dili üçün xarakterik olmayan bu hadisə türk dillərində üç formada təzahür edir: 1) qalınlıq- incəlik, 2) dodaq-damaq, 3) qapalı-açıq. Saitlər ahənginin möhkəmliliyi, davamlılığı məhz bu cür çoxpilləlik, çoxspektrliyə əsaslanır. [1, s.31]

Nəsiminin həm alliterasiya, həm də eyni sait səslərin təkrarı ilə xarakterizə olunan assonansdan istifadə edərək yaratdığı paralelizmlərə aşağıdakı qızıl nümunəsində nəzər salaq:

"Al ilə ala gözlərin aldıdı aldı könlümü,
Alına bax al edər, kimsə irişməz alına".

Konsonans (C-V-C) – yaxınıqdakı sözlərin sonuncu samitlərində və ya samit birləşmələrində olan səslərin təkrarıdır. Eyni samit səslərin bir sətirdə bir neçə dəfə təkrarı yəni konsonans paralelizm yaradan vasitələrdəndir. Bu zaman samitlər sözlərin hər hansı bir hissəsində konsonans yarada bilər. Qeyd etmək lazımdır ki, bəzi tənqidçilər mübahisə edirlər ki, konsonans terminin istifadəsi o zaman özünü doğrudur ki, "read" və "ride" sözlərindəki kimi həm ilk, həm də son samitlər təkrarlanması. Bir tərəfdən bəzi alımlar bunu pararaym (pararhyme) adlandırır. Aşağıdakı şeirdə 'r', 'd' and 'I' səslərinə nəzər salaq:

Great, or good, or kind, or fair,
I will ne'er the more despair;
If she love me, this believe,
I will die ere she shall grieve;
If she slight me when I woo,
I can scorn and let her go;
For if she be not for me,

What care I for whom she be?"
(“Shall I Wasting in Despair” by George Wither)
Konsonans başqa bir xüsusi hali “sibiləns” adlanan “s” və “ş” kimi novlū (sürtünən) samitlərin olmasına.

Tərs qafiyə (C-V-C) – yaxınlıqdakı sözlərin həm ilk samit və ya samit birləşmələri, həm də sait səslərinin təkrar olunmasıdır. “Cash” və “carry” və ya “stand” və “stamp” sözlərində tərs qafiyə mövcuddur.

Pararaym (C-V-C) – yaxınlıqdakı sözlərdə həm ilk, həm də son samit səslərin və ya samit səslərin birləşmələrinin təkrarından yaranır. “Send” və “sound” və ya “beat” və “bite” sözlərində pararaym müşahidə edirik.

Qafiyə (C-V-C) - Eyni səslərə təkrarı səslənmədə qafiyənin olması ilə paralelizm yaranan vasitələr sırasındadır. Fonetik tərkibcə səslərin həməhəng olması şeirə xüsusi gözəllik, ahəng, aydın forma verir. Qafiyə şeirdə beytlərin və ya misraların son söz və ya səslərinin uyğunluğu, həməhəngliyidir və yaxınlıqdakı sözlərdə son samit səsləri və ya samit səslərinin birləşmələri və sait səslərin təkrarından yaranır.

Azərbaycan dilində qafiyələnmə dayağın xüsusisiyyətinə və sözlərin quruluşuna görə olmaqla iki formada mövcud olur. İngilis dilində qafiyə nəzm əsərinin misraları daxilində (bu “daxili qafiyə” adlanır) və ya sonunda (son qafiyə) mövcud ola bilir. Qafiyə termini bəzən “action pack” söz birləşməsi kimi cümlənin sonunda olmayan V-C (sait-samit) birləşmələrinin təkrarını təsvir etmək üçün istifadə olunur. R. Kiplinqin “Cəngəllik kitabı” əsərindən olan eyni səslərə sözlərin təkrarı hesabına yaranan aşağıdakı qafiyə nümunəsinə nəzər salaq:

For the strength of the Pack of the Wolf,
And the strength of the Wolf is the Pack.

Azərbaycan dilində səs ahəngləşməsi yaranan qafiyənin növləri muxtəlidir. Bəzi ədəbiyyatlarda isə *zəngin* (*tam, uzun*) və *yoxsul* (*natamam, qısa*), *normal* və *qulaq, misrasonu* və *daxili, cinas* və *adi, rədifikasi* və s. qafiyə növləri fərqləndirilir [4. s.10]. Onlar sırasında rədif və cinas ən geniş yayılmış növləri sırasındadır. Rədif hər beytin axırında qafiyədən sonra təkrar edilən söz və ya söz birləşməsinə deyilir. Misra sonunda ahəngdar və ardıcıl surətdə səslənən belə sözlər oxucunun diqqətinin konkret bir mətləb üzərində cəmləşməsində, bədii əsərdən nəticə çıxarmaqda mühüm rol oynayır. Aşağıdakı şeirə nəzər salaq:

Dövləti iqbali malin axırın gördüm tamam,
Həşməti cahü cəlalin axırın gördüm tamam,
Zülfü ruyü xəttü xalın axırın gördüm tamam,
Həmdəmi-sahibcəmalın axırın gördüm tamam,
Başadək bir hüsnü surət, qəddü qamət görmədim.
(M.P.Vaqif)

Bəndə diqqət etsək, görərik ki, «malin», «cəlalin», «xalın», «sahibcəmalın» kimi möhkəm qafiyələrdən sonra gələn və hər misrada təkrarlanan «axırın gördüm tamam» sözlər rədifdir.

Tədqiqatın nəticələri. Yuxarıda göstərilən nümunələrdən belə nəticəyə gəlmək olar ki, Azərbaycan və ingilis dillərində fonoloji parallelizmlərin yaranmasında qafiyə, alliterasiya, o cümlədən səs ahəngləşmələri əsas rol oynayırlar. Hər iki dildə oxşar səslərin alliterasiya, assonans, qafiyə və səslənmə yolu ilə təkrarı hesabına yaranan fonoloji paralelizmlərin əsas hissəsi səs ahəngləşmələri hesabına başa gəlir. Ahəngləşmənin isə paralelizm yaratma və gücləndirmə kimi xüsusiyyətləri mövcuddur. Bu xüsusiyyətlər səs ahəngləşməsinin növlərini və onların işlənmə məqamlarını tədqiq edərək hər iki dildə olan fonoloji parallelizmləri öyrənməyə kömək etmişdir. Məqalədən belə nəticəyə gəlmək olar ki, hər iki dildə səs ahəngləşməsi, qafiyə, alliterasiya və digər növlər fonoloji parallelizmləri yeni aspektlərə əsaslıdır, onların linqvopoetik xüsusiyyətlərini öyrənməyə, bu sahədə biliklərin təkmilləşdirilməsinə kömək edir.

Bu istiqamətdə gələcək tədqiqatların perspektivləri. Əldə edilən məlumatlar praktik əhəmiyyətə malikdir. Gələcəkdə aşağıdakılardan üçün istifadə edilə bilər:

İngilis və Azərbaycan dillərinin linqvopoetik xüs-

siyyətlərinin öyrənilməsi, bu dillərdə fonoloji paralelizm yatanmasında lazım olan əsas elementlərin aşadırılması baxımından vacibdir.

Tədqiqat uzunmüddətli təsir göstərəcəkdir, çünkü tətbiq olunan məhsullar toplandı, analiz edildi və müqayisə etmək üçün uğurla istifadə edilə bilən sistemləşdirilmiş obyektiv məlumatlar əldə edildi.

REFERENCES:

1. Aliyeva D.R. Stylistic technologies in Russian-language art of Turkic peoples, Baku State University news, N1, 2008. Humanities series. p.30-35
2. Martin Montgomery, Alan Durant, Nigel Fabb, Sarah Mills, 2000, Ways of Reading: Advanced Reading Skills for Students of English Literature, London and New York / 2nd edition.
3. Riyadh T. Al-Ameedi, Razzaq N. Mukhef, Aspects of Political Language and Parallelism, Journal of Education and Practice, ISSN 2222-1733 (Paper) ISSN 2222-288X (Online), Vol.8, No.34, 2017. <https://core.ac.uk/download/pdf/234641269.pdf>
4. Shirvani Adilli, issues of form in Azerbaijani poetry, Baku, 2014, 144 pages, «Science and Education».
5. https://www.researchgate.net/publication/230612849_The_sound_patterns_of_Englishes_Representing_phonetic_similarity

Received date: 23.01.2021

Revised date: 28.03.2021

Accepted date: 27.05.2021

ЛЕКСЕМАТА МИСЪЛ В БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК И НЕЙНИТЕ СЕМАНТИЧНИ ЕКВИВАЛЕНТИ В НЕМСКИЯ ЕЗИК

© Авторът(е) 2021
ORCID: 0000-0002-1608-8567

ИЛИЯЗОВА Айля Реджеб, PhD, главен асистент

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

(9700, България, Шумен, ул. „Университетска“, №115, e-mail: a.iliyazova@shu.bg)

Анотация. Настоящото психолингвистично изследване е насочено към анализ на лингвистични факти в подкрепа на хипотезата, че хората *са склонни да вярват* в това, че те мислят рационално и тази склонност има своя езиков израз в лексикални езикови обекти, които те използват с комуникативна цел. За да изтъкнат „*рационалното*“ в начин на си на мислене при общуване с другите, носителите на даден език „*разчитат*“ на лексикални единици, представляващи разнородни по състав (от морфосинтактична перспектива) конструкции, които се асоциират със семантични цялости. Хипотезата има и своето продължение: приемайки за изходна величина лексемата *мисъл* в българския език, се търсят примери (лексикални репрезентации и контекстуални значения) в немския език, които да са в полза на предположението, че в немския език преобладават лексеми, чиито семантични признания оформят профила на характеристиката *рационалност* – за сметка на по-малкия брой репрезентации на лексикални единици, чрез чиито семантични признания в езиков план да се представи характеристиката *експресивност*. Работата се базира на теза на психологите Даниел Канеман и Амос Тверски за двете системи, ръководещи нашето мислене: система 1 – бърза, интуитивна и емоционална, и система 2 – бавна, съзнателна и логична. Изследването е когнитивно ориентирано – за доминиращи се приемат семантичните параметри, същевременно то се опира и на лексико-семантичното равнище при проучване на лексиката (на това равнище отделните значения се разглеждат самостоятелно като лексико-семантични варианти на думата).

Ключови думи: рационалност, интуитивно мислене, характеристики, семантични признания на лексемата, екви-валенти.

THE LEXEME THOUGHT IN BULGARIAN AND ITS SEMANTIC EQUIVALENTS IN THE GERMAN LANGUAGE

© The Author(s) 2021

ILIYAZOVA Aylja Redzheb, PhD, Chief Assistant

University of Shumen "Bishop Konstantin Preslavski"

(9700, Bulgaria, Shumen, Universitetska №115, e-mail: a.iliyazova@shu.bg)

Abstract. The current psycholinguistic research focuses on the analysis of linguistic facts in support of the hypothesis that people tend to believe that they think rationally, and this tendency has its linguistic expression in lexical linguistic objects that they use for communicative purposes. In order to emphasize on the rational in their way of thinking when communicating with others, native speakers rely on lexical units, representing heterogeneous in composition (from a morphosyntactic perspective) constructions that are associated with semantic wholes. The hypothesis also has its continuation: taking as a starting point, the lexeme *thought* in Bulgarian, to look for examples (lexical representations and contextual meanings) in the German language, which are in favor of the assumption that in the German language predominate lexemes whose semantic features form the profile of the *rationality* characteristic - at the expense of the smaller number of representations of lexical units, through the semantic features of which in the linguistic plan to present the *expressiveness* characteristic. The work is based on the thesis of psychologists Daniel Kahneman and Amos Tversky about the two systems that guide our thinking: system 1, which is fast, intuitive and emotional, and system 2, which is slow, conscious and logical. The research is cognitively oriented - the semantic parameters are considered dominant, while at the same time it is based on the lexical-semantic level in the study of vocabulary (at this level the individual meanings are considered independently as lexical-semantic variants of the word).

Keywords: rationality, intuitive thinking, characteristics, semantic features of the lexeme, equivalents.

ЛЕКСЕМА МЫСЛЬ В БОЛГАРСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

© Автор(ы) 2021

ИЛИЯЗОВА Айля Реджеб, PhD, асистент

Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского

(9700, Болгария, Шумен, ул. „Университетска“, №115, e-mail: a.iliyazova@shu.bg)

Аннотация. Настоящее психолингвистическое исследование сосредоточено на анализе лингвистических фактов в поддержку гипотезы о том, что люди *склонны полагать*, что они мыслят рационально и эта тенденция находит свое лингвистическое выражение в лексических языковых объектах, которые они используют в коммуникативных целях. Чтобы подчеркнуть „*рациональное*“ в своем образе мышления при общении с другими, носители языка „*полагаются*“ на лексические единицы, представляющие разнородные по составу (с морфосинтаксической точки зрения) конструкции, связанные с семантическими целостностями. Гипотеза также имеет свое продолжение: взяв за отправную точку лексему *мысль* в болгарском языке, исследователь ищет примеры (лексические выражения и контекстуальные значения) в немецком языке, подтверждающие предположение, что в немецком языке преобладают лексемы, семантические особенности которых формируют профиль характеристики *рациональности* – за счет меньшего количества репрезентаций лексических единиц, через семантические особенности которых в языковом плане представить *выразительность*. Работа основана на тезисе психологов Дэниела Канемана и Амоса Тверски о двух системах, которые направляют наше мышление: о системе 1, которая является быстрой, интуитивной и эмоциональной, и о системе 2, которая является медленной, сознательной и логической. В исследование когнитивно ориентировано – семантические параметры считаются доминирующими, при этом оно основано на лексико-семантическом уровне при изучении лексики (на этом уровне отдельные значения рассматриваются независимо как лексико-семантические варианты слова).

Ключевые слова: рациональность, интуитивное мышление, характеристики, семантические характеристики лексемы, эквиваленты.

ВЪВЕДЕНИЕ

Хората са податливи на когнитивни деформации,

способността им да преценяват критично е силно неадекватна, за разлика от умението им да измислят „сценарии, обяснения и интерпретации“, заявяват в началото на 70-те години на 20 век израелските психолози Даниъл Канеман и Амос Тверски. Човешката преценка се деформира от „запомнящото се“, от миналия опит [1, с. 181, с. 194]. Спонтанен продукт на предшестващите познавателни действия на хората са *когнитивните схеми* [2, с. 40], които „[...] служат за възприемане, организиране и „преработване на информацията“ [...], но също така могат да причинят както нейното кодиране, така и нейното деформиране“ [3, с. 20-21]. По този начин когнитивните схеми действат и като „регулаторен механизъм, който подрежда, систематизира и насочва при осъществяването им познавателните (и други също) действия на човека“ [3, с. 22]. Търсейки механизмите в човешкия ум, които пораждат грешки, Канеман и Тверски разкриват „провала на човешката интуиция“ [1, с. 150]. Интуитивните очаквания на хората според Канеман и Тверски са управявани от *системно погрешно възприятие за света*: „не че онова, което първо идва наум, е винаги погрешно, а по-скоро, че съществуването му в ума ви ви кара да се чувствате по-сигурни в правилността му, отколкото би трябвало“ [1, с. 205]. Интуитивното мислене съвсем не означава, че всички решения на хората са погрешни, много от нашите решения всъщност са правилни – по-скоро грешките се допускат, когато в усложнена ситуация хората, подвластни на емоциите си, правят прибързано погрешни избори, доверявайки се на интуицията си, като си мислят, че действат напълно рационално. Последният открития в невробиологията описват вземането на решения като соматичен маркер, определящ се от преживяването на вторичните емоции [4, с. 303], социални по своя характер, които се изразяват по различен начин, в зависимост от обществото, към което принадлежим. Когато се анализират решения, се проявява способността на хората за рефлексия, но особеното при нея е, че тя включва „[...] интерпретиране, анализиране, [...] преценяване, вземайки предвид нашите чувства и спомени“ [5, с. 314].

В своя лекция пред историци през далечната 1972 г. в Щатския университет на Ню Йорк в Бъфало, Амос Тверски описва човешката склонност към обяснения и интерпретации: „[...] тази способност да обясняваме онова, което не можем да предвидим, дори при липсата на всякаква допълнителна информация, представлява важна, макар и трудноуловима слабост на мисленето ни“ [1, с. 19]. Настоящата работа е инспирирана от основополагаща теза на Канеман и Тверски, според която тази важна *слабост* на мисленето ни се дължи на начина на функциониране на две системи, които управляват мисленето ни: система 1 – бърза, интуитивна и емоционална, и система 2 – бавна, съзнателна и логична [6, с. 21]. Механизмът на интуитивно мислене (система 1) [6, с. 19] корелира с характеристиката *експресивност*, а механизмът на рационално мислене (система 2) – с характеристиката *рационалност*. С помощта на характеристиките *експресивност* и *рационалност* в работата се прави опит да се анализират семантични еквиваленти в немския език на лексемата *мисъл* в българския език, както и да се конкретизират отделни семантични признания [7, с. 57], чиято съвкупност в езиков план представя профил на гореспоменатите характеристики. Изследването представя кратка част от по-обширна разработка във възстановителен план, в която се подлагат на контрастивен анализ синоними на лексемата *мисъл* в българския и синоними на лексемата *Gedanke* в немския език.

Ексцерпираният материал се представя чрез лексикографски източници на немски език (лексикографска ексцерпция), Липсата на достатъчно психолингвистични изследвания на семантични еквиваленти на лексеми в когнитивната сфера аргументира и предмета на изследване на настоящата работа. Изследването е посветено на тема, която се отнася до няколко области – когнитивна лингвистика, лексикология, семасиология и когнитив-

на психология, т.е. работата има интердисциплинарен характер. Интересът е насочен към семантичната езикова реалност, към т.нар. езиково знание [8, с. 104]. Особеностите на тази реалност изискват разкриване на „теоретичните възможности за словесно означаване и знаково системообразуване, които са предпоставка за pragmatically-актуалното функциониране на езиковите единици в речта“ [8, с. 104].

Езиковото значение не се възприема директно, „а се „конструира“ в употребата според начина, по който промените на значението на думите в езика се влияят от контекста“ [9, с. 12], а той спомага да се открият и „граматични и лексикални специфики“, отразяващи „езиково-специфична менталност“ [10, с. 56 – 58]. Менталността е свързана с езиковата картина на света, т.е. „езикът [...] отразява мисленето“ [11, с. 24; 12, с. 14], менталните измерения намират своето проявление в езиков план [13, с. 50-51; 12, с. 15; 14, с. 5]. Решението да се използва съответна конструкция или определена граматична морфема представлява избор на „[...] определен образ, за да структурираме възприетата ситуация с комуникативна цел“ [15, с. 12; 16, с. 4], но „думата трябва да е нещо повече от споделена дефиниция и образ“ [17, с. 17; 18, с. 26]. Най-важното условие за успешна комуникация е това, реципиентът, към когото е насочено нашето усилие за комуникация, също действително да разбере това усилие [19, с. 3]. Към този опит за комуникация се причислява и очакването на комуникативния партньор (на говорещото лице), да бъде разбран от адресата [20, с. 71]. Хората развиват рутина на тълкуване и действие в комуникативен план, но те показват и креативност, ако се сблъскат с притеснения или заблуди [21, с. 34]. Понятието *кумуникативно действие* тук се разбира като признак на субективно действие, а не като институционализирано и обективно обновяване и признаване [22, с. 100].

Значението на думите се интерпретира на различни нива:

- семантиката на думата е израз на начина на мислене на носителите на даден език, който представя тяхното езиково пространство [11, с. 24], значението на думата „представлява когнитивна категория, която отговаря на споделеното ни понятие за именувания феномен“ [13, с. 50 – 51]. Възприятието за света е „общоприето от езиковата общност [...]. Общоприетите образи са дълбоко заложени в езиковото възприятие на носителите на езика“ [11, с. 23], но това възприятие за света не е константа, то се формира и трансформира [23, с. 15], световъзприемането подлежи на развитие [24, с. 36];

- семантиката на думата е израз на „[...] отношението на думите към мислите, но също така и [...] на отношението на думите към действителността – начина, по който говорещите се ангажират с едно споделено разбиране за истината“ като така индивидуалното знание вече е разширено до споделено знание [17, с. 9, с. 542; 25, с. 40]; значението възниква на база нашия опит и интеракция с действителността около нас [26, с. 19];

- семантиката на думата е израз на връзката между „[...] думите и социалните отношения – как хората използват езика не само за да пренасят идеи от една глава в друга, но и за да установят типа взаимоотношение, който искат да поддържат със своя събеседник“ [17, с. 10], тя е израз на идеята за социална интердепендентност и договорености с другите комуникативни партньори [27, с. 118].

Грешка при подобни интерпретации би била обаче, както отбелязва и когнитивният психолог и лингвист Стивън Пинкър, да ги сътнесем към самия език, тъй като „[...] езикът е преди всичко средство за изразяване на нашите мисли и чувства и не трябва да бъде смесван със самите мисли и чувства“ [17, р. 35].

Друг съществен от теоретична гледна точка аспект е изясняването на термина *еквивалентност*, което е необходимо поради дискусията, възникнала при дефинирането и категоризирането му. При голяма част от лек-

семите е възможен не само един превод, а контекстът предполага и различни начини на превод – това обстоятелство поражда сложните отношения между лема и еквиваленти. Най-често срещаното отношение на еквивалентност е частичната или непълната еквивалентност. Отношенията на еквивалентност между немските и българските лексеми представляват сложна комбинация от конвергенция и дивергенция, наречена *мултивергенция*, която някои лингвисти, работещи в областта на теорията на лексикографията, определят като най-важния вид отношение на еквивалентност [28, с. 67].

МЕТОДИ

За приносния характер на настоящата работа е определящо и това, че създадената методология би могла да послужи като основа за други семантични интерпретации, тъй като се разглеждат възможни семасиологични отношения на съответствие на лексема в българския език и нейни еквиваленти в немския език (въз основа на посочвания за двата езика общ индоевропейски произход може да се отбележи, че те са далечнородствени езици – това обстоятелство е в основата на опита да се потърсят прилики и сходства в разработка, част от която е настоящата работа). Изследването има за цел да изследва лексикални репрезентации в немския език, които аргументират предположението, че в немския език преобладават семантични еквиваленти на лексемата *мисъл*, чийто семантични признаки оформят профила на характеристиката *рационалност* – за сметка на по-малкия брой репрезентации на лексикални единици, чрез семантичните признаки на които в езиков план се представя характеристиката *експресивност*. За изходна величина при анализа в работата се приема лексемата *мисъл* в българския език, като се използва описателният (емпиричният) метод в синхронен разрез, благодарение на който лексикалните единици се открояват и могат да се сведат до семантични съвкупности. Същността на емпиричния метод се изразява не толкова в описание на езиковите факти, колкото в анализа и интерпретацията им. Редица автори смятат, че анализът се извършва посредством езиковата интуиция на изследователя [29, с. 4], но винаги в основата на анализа е конкретният езиков материал [30, с. 1]. Анализът на семантичните еквиваленти следва да се направи на равнище *микросемантика*: в микросемантичен аспект думата се състои от значения, каквито те се срещат в даден тип контекст и както са описани в различни тълковни речници. Тези значения „[...] са в границите на лексико-семантичната система, т.е. лексико-семантични варианти“ [31, с. 52].

Лексико-семантичният аспект има отношение както към езиковите номинативни единици, така и към езиковите значения, разглеждани в система [32, с. 54; 33, с. 8]. Семното описание в рамките на лексикалната група може да се извърши с различни методи, един от които е семен анализ на речниковите дефиниции [34, с. 43]. Лексикалните средства, като средства за изразяване на определена семантика, принадлежат към периферията на функционално-семантичните категории, но те са класифицирани като основен тип периферийни средства [35, с. 176]. Лексикалната система е „най-бързо променящото се езиково равнище, което е зависимо в най-голяма степен от екстралингвистични фактори“ като функционална целостъобразност и комуникативна релевантност [36, с. 189-190]. Езикови явления, обсъждани в работата, биха могли да станат основа за лингвокултурологични хипотези и допускания: изразяването напр. на национален манталитет, разбирането на съответната култура с помощта на езикови средства въз основа на семантичен анализ на лексикални единици много често подтикват редица изследователи към различни изводи, понякога и концептуално несъвместими [30, с. 13; 37]. Това обстоятелство произтича от липсата на комплексен подход към изследваните лингвистични факти, изискващ анализ не само от чисто лингвистична позиция, а обединяване и синхронизиране на анализи от семасиологична, психолингвистична и културологична гледна точка.

АНАЛИЗ И РЕЗУЛТАТИ

Предложената в настоящата работа теза се позиционира в гореизложени когнитивно-лингвистичен континуум, като се акцентува върху допускането, че хората *са склонни* да върват в това, че те мислят *рационално* и тази склонност има своя езиков израз в лексикални езикови обекти, които те използват с комуникативна цел. За провеждането на успешна комуникация е изключително важно „[...] споделеното знание за човешката рационалност“ [17, с. 541]. За да изтъкнат „рационалното“ в начина си на мислене при общуване с другите, носителите на даден език *разчитат* на съответни лексикални единици, представляващи разнородни по състав (от морфосинтактична перспектива) конструкции, асоцииращи се със семантични цялости. *Назоването* не означава само *обозначаване* на определен обект, това е и начин за предаване „*с помощта* на езика на някакво мисловно съдържане“ на информация [38, с. 201]. Така думата функционира като когнитивен механизъм, като средство за трансформация на информация [12, с. 14; 39, с. 4-5].

Таблица 1

Лексикална единица	Значение в тълковен речник DUDEN Online	Значение в DWDS	Значение в тълковен речник WAHRIG
der Gedanke [мисъл]	1. 'etwas, was gedacht wird, gedacht worden ist; Überlegung' [недо, което се мисли, помислено е; обмисляне] 2. 'das Denken an etwas' [мислене за нещо]	1. 'das, was jmd. denkt oder gedacht hat' [това, което никой мисли или е помислил] 2. das Denken [мислене]	'Vorgang, Inhalt oder Ergebnis des Denkens; geistige Vorstellung' [процес, съдържание или резултат на мислене, мисловна представа]
der Einfall [мисъл, хрумване, идея]	'Gedanke, der jemandem plötzlich in den Sinn kommt; Idee, die jemand plötzlich hat' [мисъл, идея, което внезапно хрумва на никого]	'plötzlicher Gedanke, plötzliche Idee' [внезапна мисъл, внезапна идея]	'plötzlicher Gedanke' [внезапна мисъл]
die Erleuchtung [просветление, прозрение]	'plötzliche Erkenntnis' [внезапно разбиране, осъзнаване]	'(plötzliche) oft wunderbar anmutende Klarheit über Probleme, Fragen' [внезапна прозрена яснота за проблеми, въпроси]	'plötzliche Erkenntnis' [внезапно разбиране, осъзнаване]
die Meinung [мнение]	1. 'Persönliche Ansicht, Überzeugung, Einstellung o. A., die jemand in Bezug auf jemanden, etwas hat (und die sein Urteil bestimmt)' [лична пречака, убеждение, отношение на никого към нещо, никого, във връзка с нещо, никого, което определя и пречакат му] 2. 'im Bewusstsein der Allgemeinheit [vorherrschende Auffassungen] hinsichtlich bestimmter [politischer] Sachverhalte' [преобладаващи в съзнанието на общността мнения във връзка с определени (политически) факти]	'Ansicht, persönliches Urteil über etw., jmdn. Standpunkt in Bezug auf etw., jmdn.', [лична пречака за нещо, никого, лична позиция във връзка с нещо, никого]	'Urteil' [пречака]
der Sinn [мисъл] - [чувство, усет, разбиране], [мисъл], [мисъл]	1. 'Gefühl, Verständnis für etwas' [чувство, усет, разбиране за нещо] 2. 'jemandes Gedanken, Denken' [нечии мисли, мислене]	1. 'Verständnis, Aufgeschlossenheit, Empfänglichkeit für etw.' [разбиране, отвореност, възприемчивост] 2. 'das Denken, die Gedanken' [мислене, мисли]	1. 'Empfänglichkeit, Verständnis'; [възприемчивост, разбиране] 2. 'Denken, Gedanken' [мислене, мисли]
der Bedacht [обмисляне, размисъл]	'mit Bedacht, mit einer bestimmten Überlegung' [с определено съображение, обмисляне]	'mit, voll, ohne Bedacht – mit, voll, ohne Überlegung. Umsicht, Sorgfalt', [с, изцяло, без обмисляне, благородие, внимателност]	'Überlegung, Besonnenheit' [обмисляне, внимателно]
die Überlegung [обмисляне]	'Folge von Gedanken, durch die sich jemand vor einer Entscheidung o. A. über etwas klar zu werden versucht' [последователност от мисли, предхождащи дадено решение, с помощта на които човек иска да си изясни нещо]	'(vorgetragene) Folge von Gedanken, die einer Entscheidung vorausgehen', [последователност от мисли, които предхождат дадено решение]	'Gedanken' [мисли]
die Sicht [поглед, възгляд за света]	'Betrachtungsweise, Anschauungsweise' [гледна точка, светоглед]	'Betrachtungsweise, Aspekt, Blickwinkel,' [гледна точка, аспект, светоглед]	'Blickwinkel, Betrachtungsweise' [гледна точка, светоглед]
der Einblick [осъзнаване, вникване]	'(Außenstehenden ermöglichter) Blick in etwas hinweg' [възможност, дадена на външен човек (незапознат с проблема), да вижне в същността на нещо]	'Blick in etw. hinweg', [поглед, вникване в същността на нещо]	'Kenntnis durch eigenen Augenblick' [знание посредством лична проверка]
die Abwägung [обмисляне]	'das Abwagen' [претегляне]	'abwägendes, vergleichendes Betrachten und Prüfen von etw., sorgames Bedenken der Vor- und Nachteile von etw.' [разглеждане, сравняване преглед и проверка на нещо, внимателно обмисляне на предимствата и недостатъците на нещо]	'bedächtige Überlegung' [внимателно обмисляне]

*Таблицата е съставена от автора.

Ексцерпираният материал в работата е извлечен от лексикографски източници на немски език [40; 41; 42; 43], преводът на български език е на автора на изследването. Избрани лексеми са репрезентативни с оглед на различни семантични признания, които се откроиха в резултат на семния анализ на речникова дефиниции на лексемите, като тук не се представят синонимни отношения, които, изразявайки кореферентност, се отличават предимно с общи когнитивни, но в същото време и с някои различни прагматически значения. Синоними като напр. Gedankenblitz [внезапно хрумване] и Geistesblitz [внезапно остроумно хрумване] са обект на лексико-семантичен анализ в друга разработка на автора.

Речниковите дефиниции, извлечени от три източника, са предложени в табличен вид и служат като основа за идеята на автора да обедини лексеми в лексико-семантично поле, представящо характеристиката *експресивност*, като чрез семен анализ се открояват признанията *спонтанност, внезапност, вълнение, интуитивност и тревожност*. (признанията са предложени от автора). Чрез интегралните семантични признания *убеденост, предпазливост, последователност, точност, предходност, перспективност, логичност, далновидност, дълбочина, общ поглед (обхващане отгоре) и поглед отстрани (отвън)*, в лексико-семантично поле се обединяват други лексикални единици. При семния анализ на речниковите им дефиниции авторът на работата акцентува върху тяхната принадлежност към лексико-семантично поле, насочено към характеристиката *рационалност*.

Таблица 2

Лексикална единица	Характеристика	Интегрален семантичен признак
der Einfall [мисъл, хрумване, идея]	експресивност	внезапност, спонтанност
die Erleuchtung [просветление, прозрение]	експресивност	внезапност, спонтанност
der Gedanke [мисъл]	експресивност => рационалност	вълнение, тревожност => логичност
die Meinung [мнение]	експресивност => рационалност	спонтанност => убеденост
der Sinn – 1. [чувство, усет, разбиране]; 2. [мисъл], [смысл]	експресивност => рационалност	интуитивност => логичност
der Bedacht [обмисляне, размисъл]	рационалност	предпазливост, дълбочина
die Überlegung [обмисляне]	рационалност	последователност, предпазливост, предходност
die Sicht [поглед, взглед за света]	рационалност	перспективност, далновидност, общ поглед (обхващане отгоре)
der Einblick [осъзнаване, вникване]	рационалност	дълбочина (с определено намерение), поглед отстрани, (обхващане отвън)
die Abwägung [обмисляне]	рационалност	дълбочина, предпазливост, точност

*Таблицата е съставена от автора.

Три от представените в таблица 2 лексеми обединяват опозиционни от гледна точка на представената теза семантични признания: лексемата *der Gedanke* [мисъл] със семантични признания *вълнение, тревожност и логичност*, лексемата *die Meinung* [мнение] със семантични признания *спонтанност и убеденост* и лексемата *der Sinn* [смысл, мисъл] - [чувство, усет, разбиране], със семантични признания *интуитивност и логичност*. Когато става дума за изразяване на лично мнение със субективно отношение, присъства неизбежно и емоционален елемент, а според тезата на Канеман и Тверски първоначално се включва интуитивната ни емоционална система 1, вследствие на което преценката ни би могла да бъде спонтанна, дори необмислена. Лексемата *die Meinung* [мнение] в немския език е с активно значение ‘съществуващи в съзнанието на общността мнения във връзка с определени (политически) факти’ (срв. таблица 1). Този семантичен скок в едно ново значение се дължи на вътрешно-семантични отношения, които водят до семантично разчленяване и до семантични варианти на лексемите.

Лексемите *der Einblick* [осъзнаване, вникване] и *die Abwägung* [обмисляне] притежават на пръв поглед един и същ семантичен признак *дълбочина*, но докато при

първата лексема тази *дълбочина* е в резултат на определено намерение: да се осигури възможност за *поглед отстрани*, да се обхване същността на проблема от човек, който досега е нямал представа за него, то при втората лексема *дълбочината* е вследствие на щателно, внимателно сравнение. От представените в таблица 2 лексеми, обединени в лексико-семантично поле, представящо характеристиката *рационалност*, единствено лексемата *die Überlegung* [обмисляне] притежава семантичния признак *предходност* [44]: налице е поредица от мисли, предшестващи дадено решение, като тази предходност е свързана с последователност и с предпазливост.

Лексемите *der Einfall* [мисъл, хрумване, идея] и *die Erleuchtung* [просветление, прозрение], причислени към лексико-семантичното поле, представящо характеристиката *експресивност*, освен признака *спонтанност* притежават и семантичния признак *внезапност*, който обаче при първата лексема характеризира начина на генериране на нови идеи (настоящ времеви момент), докато при втората лексикална единица изяснява начина на осъзнаване (отново в настоящ времеви момент), на предходни обстоятелства, на причинно-следствени връзки, отнасящи се до факти в миналото.

ИЗВОДИ

Ако хипотетично се приеме, че хората *винаги* са рационално мислещи, това най-малкото би означавало, че те *винаги* трябва да могат:

- да преценяват какво искат: исправени пред избор, да могат да подредят различните алтернативи логично (според собствените си предпочитания);
- да откриват грешки в това, което правят;
- да анализират решенията си, т.е. да притежават способност за рефлексия, [45, с. 18-19], а рефлексията при хората в много голяма степен е свързана с използването на езика [46, с. 121].

Реалистично погледнато, на *привидно рационално* мислещия човек му липсва *надеждността* на машината: налице са ситуацияни, вътреличностни и междуличностни фактори, които водят до системни грешки в преценките му, наречени деформации [6, с. 15-16]. От друга страна, за него е характеристика *сигурността* на разсъжденията: а хората всъщност не могат да предсказват събития и ситуации, освен това те са склонни да преценяват вероятностите въз основа на *наличността* – колкото по-лесно успеят да „извикат в ума си някакъв сценарий – колкото по-наличен е той за тях – за толкова по-вероятен го намират“ [1, с. 179]. Така този *сценарий* има по-голяма тежест при всяка тяхна преценка. Рационално мислещият човек следва да е *несигурен* в разсъжденията си, защото ако той е абсолютно сигурен в тях, той би могъл да се *“самоподведе”* и да направи грешка. От друга страна, при *несигурност* е необходима преценка, а когато е налице такава, съществува и огромната възможност хората да събъркат. Потребността от сигурност, която хората изпитват, ги прави податливи към грешка. Да се признае възможността за грешка означава, да се признае несигурността, следователно човек трябва да се опита да запази чувството за собствената си *погрешност* [1, с. 206]. В тази връзка Канеман посочва още едно ограничение на човешкия ум: нашата увереност в онова, което вярваме, че знаем, както и нашата неспособност да признаем своето незнание [6, с. 21]. Хората все пак биха могли да се доверят на интуицията си, твърди Георги Менгов, ако са изпълнени следните три условия, (от които най-проблематично е третото условие):

- да се разполага със запас от голям брой наблюдения, т.е. да е натрупан опит;
- да се прояви усилие, за да се намерят съществените връзки между различните действащи фактори, т.е. да е натрупано теоретично знание;
- средата, в която се намират хората, да притежава достатъчна стабилност, устойчивост и прогнозируемост, т.е. светът да не претърпи промяна по отношение на важни за хората аспекти, за да не бъдат обречени на провал

техните предположения [47, с. 3-4].

В основата на стремежа да се анализират интуитивните оценки и избори стоят емоциите, на които са подвластни хората [6, с. 19], тъй като емоциите направляват техните възприятия, като оказват влияние върху процеса на съхранение на информация в мозъка [48, с. 7]. С експресивността като характеристика в езиков план се определя съвкупността от семантични признаки, които спомагат както за изразяване на субективна нагласа, субективно отношение на говорещото лице, така и за предизвикване на субективно отношение у реципиента към съдържанието на казаното [49]. Обстоятелството, че хората, мислейки за себе си, се идентифицират със система 2, със „съзнателното, разсъждаващото Аз“ [6, с. 26], което взема решения и избира, намира своята проекция и в езикови структури в немския език, чрез които начинът на мислене става явен и за другите, с които общуват носителите на немския език. Не само идентификацията с рационалното, но и самите идеи, емоционално подпътните решения и начинът, по който ние се ангажираме със споделеното разбиране за знанието, „стават видими чрез езика“ [17, с. 35]. Анализиран в когнитивен план, за словесния знак е характерен и конотативен компонент, който от своя страна обхваща и експресивни микрокомпоненти [50, с. 57; 12, с. 18]. Лингвистични езикови обекти в настоящата работа са анализирани в полза на първоначалната хипотеза, че определени ментални особености могат да станат явни чрез наличието на лексеми в немския език, които са семантични еквиваленти на лексемата *мисъл* в българския език, както и че идентифицирането с разсъждаващото *Az* намира израз в по-големия брой лексеми в немския език, обозначаващи разсъждаване, обмисляне и внимателно преценяване.

REFERENCES:

1. Luis, M. (2018). *Mehanizmit na umata. Kaneman i Tverski: edno priyatelstvo, koeto promeni misleneto ni*. Sofiya: izdatelstvo „Izok-Zapad“. [Люис, М. Механизмите на ума. Канеман и Тверски: едно приятелство, което промени мисленето ни. София: издателство „Изок-Запад“. 2018.]
2. Dengel, A. (2012). *Semantische Technologien. Grundlagen. Konzepte. Anwendungen*. (Eds.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. Deutsches Forschungszentrum für Künstliche Intelligenz.
3. Vasilev, V. (2011). *Kognitivnите shemi kato teoreтически конструкти и като технологичен продукт*. In: *Balgarsko spisanie po psihologiya. Ofitsialno izdanie na druzhestvoto na psihologozite v Balgariya. Sbornik nauchni dokladi. VI natsionalen kongres po psihologiya*. Sofiya: 18-20 noemvri. 18-23. [Василев, В. Когнитивните схеми като теоретичен конструкт и като технологичен продукт. В: Българско списание по психология. Официално издание на дружеството на психологите в България. Сборник научни доклади. VI национален конгрес по психология. София: 18-20 ноември. 2011. 18-23.]
4. Kinsz, M., Demir, K. (2011). *Eine kritisch-kontrastive Darstellung der Kognitiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg. 300-305. <https://core.ac.uk/download/pdf/1452296.pdf> достъпът на 17.01. 2021.
5. Stoyanova, S. (2016). *Refleksiya v obuchenieto i stremezh kam sobstvena znachimost*. In: *Philosophy. Volume 25, Number 3. 2016. 313-321*. [Стоянова, С. Рефлексия в обучението и стремеж към собствена значимост. В: Философия. 25. №3. 313-321.]
6. Kaneman, D. (2012). *Misleneto*. Sofiya: izdatelstvo „Izok-Zapad“. [Канеман, Д. Мисленето. София: издателство „Изок-Запад“. 2012.]
7. Busse, D. (2015). *Grundzüge einer verstehenstheoretisch reflektierten interpretativen Semantik. Stärk erweiterte, überarbeitete und aktualisierte Neuauflage*. Wiesbaden: Springer VS.
8. Kasabov, I. (2014). Za vrazkata mezhdu slovesnite konotatsii i frazeologichnite znacheniya. 102-123. [Касабов, И. За връзката между словесните конотации и фразеологичните значения. 2014. 102-123.] http://eprints.nbu.bg/2133/1/SKM_654e14022816250.pdf достъпът на 06.02. 2021.
9. Dagnev, I. (2017). *Metaforichini termini v anatomiyata: angliysko-balgarsko sapostavitelno izsledvane*. Avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchna stepen „doktor“. Sofiya: Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“. Fakultet po klasicheski i novi filologii, katedra „Anglisistika i amerikanistika“. [Дагнев, И. Метафорични термини в анатомията: английско-българско съпоставително изследване. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. София: Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по класически и нови филологии, катедра „Англистика и американистика“. 2017.] http://digilib.nalis.bg/dspviewer/srv/viewer/bul/ceda3410-9d7d-4336-95b1-83929b6e06ee?tk=zo00EJ19QzaVsYOSm24G7gAAAABgBCGZ.L01KeItsti2R-oMEJuU2_Q&citation_url=/xmlui/handle/nls/27376 достъпът на 16.01. 2021.
10. Dobrevska, A. (2020). *Kognitiven aspekt v opisanieto na kontsepti za bazisni emotsii v angliyski i balgarski ezik*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“. [Добрева, А. Когнитивен аспект в описание на концепти за базисни емоции в английски и български език. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. 2020.]
11. Vihroganova, H. (2020). *Umstvenata deynost na choveka v rechnikoviya fond na nemskiy i balgarski ezik*. Avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchna stepen „doktor“. Plovdiv: Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“. [Вихроганова, Х. Умствената дейност на человека в речниковия фонд на немски и български език. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. Пловдив: Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“. 2020.] <https://procedures.uni-plovdiv.bg/docs/procedure/1922/16350044021108064157.pdf> достъпът на 28.12. 2020.
12. Pernishka, E. (2013). *Savremenni aspekti na leksikologiyata*. [Пернишка, Е. Съвременни аспекти на лексикологията. 2013.] <https://ispan.waw.pl/ireteslaw/bitstream/handle/20.500.12528/62770-godini-13-20.pdf?sequence=1> достъпът на 23.01. 2021.
13. Stamenov, M. (2016). *Ezik, kognitivni strukturi i struktura na saznanieto*. Avtoreferat na disertsatsiya za prisazhdane na nauchna stepen „doktor na filologicheskite nauki“ Sofiya: Bulgarska akademiya na naukite. Institut za balgarski ezik „Prof. Lyubomir Andreychin“. [Стаменов, М. Език, когнитивни структури и структура на съзнанието. Автореферат на дисертация за присъждане на научната степен „доктор на филологическите науки“. София: Българска академия на науките. Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“. 2016.] <https://ibl.bas.bg/wp-content/uploads/2016/04/%D0%90%D0%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B0%D5%D1%80%D0%B0%D0%82%D1%82%D1%8A%D1%82.pdf> достъпът на 27.01. 2021.
14. Slavcheva, M. (2010). *Semantichni deskriptori na refleksivni po forma glagolni strukturi v savremenniya balgarski, frenski i ungarski ezik*. Disertaziya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchna stepen „doktor“. Sofiya: Institut po paralelna obrabotka na informatsiyata. Bulgarska akademiya na naukite. [Славчева, М. Семантични дескриптори на рефлексивни по форма глаголни структури в съвременния български, френски и унгарски език. Дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. София: Институт по паралелна обработка на информацията. Българска академия на науките. 2010.] <https://www.iict.bas.bg/konkursi/2011/MSlavecheva/disertacia.pdf> достъпът на 12.01. 2021.
15. Langacker, R. (1990). *Concept, Image, Symbol*. Berlin: Mouton.
16. Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
17. Pinker, S. (2013). *Materialat na misalta. Ezikat kato prozorets kam choveshkata priroda*. Sofiya: izdatelstvo „Izok-Zapad“. [Пинкър, С. Материалът на мисълта. Езикът като прозорец към човешката природа. София: издателство „Изок-Запад“. 2013.]
18. Busse, D. (2012). *Frame-Semantik. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
19. Pafel, J., Reich, I. (2016). *Einführung in die Semantik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
20. Meggle, G. (2010). *Handlungstheoretische Semantik*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
21. Keller, R. (2012). *Das interpretative Paradigma: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
22. Knoblauch, H. (2011). *Alfred Schütz, die Phantasie und das Neue. Überlegungen zu einer Theorie des kreativen Handelns*. In: Schröer, N., Bidlo, O. (Eds.): *Die Entdeckung des Neuen*. Springer Link. 99-116. <https://link.springer.com> достъпът на 03.02. 2021.
23. Grybargar, D., Padeski, K. (2018). *Misalta opredelya nastroenieto. Kak, promenyayki nachina si na mislene, mozhem da promenim dushhevnoto si sastoyaniye*. Sofiya: izdatelstvo „Izok-Zapad“. [Грибъргър, Д., Падески, К. Мисълта определя настроението. Как, променяйки начинъци на мислене, можем да променим душевното състояние. София: издателство „Изок-Запад“. 2018.]
24. Krumova-Tsvetkova, L. (2016). *Za diachroniyata v sinhronnoto opisanie na savremenata balgarska leksika (vaz osnova na "Balgarska leksikologiya", 2013g)*. Sofiya: Institut za balgarski ezik – BAN. [Крумова-Цветкова, Л. За диахронията в синхронното описание на съвременната българска лексика (въз основа на „Българска лексикология“, 2013г.).] <https://ispan.waw.pl/ireteslaw/bitstream/handle/20.500.12528/701/Lexikografija-2016-30-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y> достъпът на 02.02. 2021.
25. Schmitt, R., Köhler, B. (2006). *Kognitive Linguistik, Metaphernanalyse und die Alltagspsychologie des Tabakkonsums*. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 30 (3/4), 39-64. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:168-ssor-288126> достъпът на 27.01. 2021.
26. Jessen, M., Blomberg, J., Roche, J. (Eds.). (2018). *Kognitive Linguistik. Kompendium DaF/DaZ. Band 2*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. https://ebooks-fachzeitungen-de.ciando.com/img/books/extract/3823391984_lp.pdf
27. Ziemann, A. (2011). *Handlung und Kommunikation – eine situationstheoretische Reformulierung*. In: Schröer, N., Bidlo, O. (Eds.): *Die Entdeckung des Neuen*. Springer Link. 117-132. <https://link.springer.com> достъпът на 03.02. 2021.
28. Lecheva, N. (2015). *Otnoshenieto na leksikografskata ekvivalentnost in dvuezikovi rechnitsi s nemski i balgarski ezik*. Avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchna stepen „doktor“. [Лечева, Н. Отношението на лексикографската еквивалентност в двуезикови речници с немски и български език. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“. 2015.] <http://docplayer.bg/174423167> достъпът на 04.02. 2021.

29. Zidarova, V. (2017). *Semantika i pragmatika na determinatsiyata v balgarskiya ezik*. Avtoreferat na disertatsionen trud za prisazhdane na nauchnata stepen "doktor na filologicheske nauki". Plovdiv: Plovdivski universitet "Paisiy Hilendarski". [Зидарова, В. Семантика и прагматика на детерминациите в българския език. Автографат на дисертационен труд за присъждане на научната степен "доктор на филологическите науки". Пловдив: Пловдивски университет "Паисий Хилендарски".] 2017.] <https://procedures.uni-plovdiv.bg/docs/procedu/re/1393/2455840881337648275.pdf> достъп на 12.01. 2021.
30. Legurska, P. (2016a). *On Contrastive Analysis and Lexical Studies*. In: *Abedar, X-XXI v. god. IV. br. 8*. Sofiya: Institut za balgarski ezik "Prof. L. Andreychin" – BAN. I-15. [Легурска, П. За съпоставителния анализ и лексикалните изследвания. В: *Abedar, X-XXI v. god. IV.бр. 8*. София: Институт за български език "Проф. Л. Андрейчин" – БАН. 2016. I-15.]
31. Kasabov, I. (2006). *Gramatika na semantikata*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Klement Ohridski". [Касабов, И. Граматика на семантиката. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.] <http://eprints.nbu.bg/2145/1/Gramatika%20na%20semanitikata.pdf> достъп на 12.01. 2021.
32. Yanev, B. (2018). *Za interfernentata izmenchivost i semantichnata adaptaciya na nyakoi nemski nomina appellativa, zaeiti v balgarskiya s posrednichestvoto na drugi slavyanski ezitsi (intuitsiya i kompetentnost)*. In: *Balgarska rech. Spisanie za ezikoznanie i ezikova kultura. Godina XXIV, kniga I*. Sofiya: Izdanie na fakulteta po slavyanski filologii pri Sofiyskaya universite "Sv. Klement Ohridski" savmestno s fondatsiya "Prof. dr Maksim Mladenov". Universitetsko izdatelstvo "Sv. Klement Ohridski". 37-55. [Янев, Б. За интерферентната изменчивост и семантичната адаптация на някои немски nomina appellativa, заети в българския с посредничеството на други славянски езици (интуиция и компетентност). В: *Българска реч. Списание за езикознание и езикова култура. Година XXIV, книга I*. София: Издане на факултета по славянски филологии при Софийския университет "Св. Климент Охридски" съвместно с фондация "Проф. д-р Максим Младенов". Университетско издателство "Св. Климент Охридски". 2018. 37-55]. <https://www.researchgate.net/publication/329829204> достъп на 14.01. 2021.
33. Grimm, R., Delfmann, P. (2017). *Digitale Kommunikation. Sprache, Protokolle und Datenformate in offenen Netzen*. 2., revidierte und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
34. Legurska, P. (2016b). *Vazmozhnosti za modelirane na leksikalnata semantika v sapostavka*. In: *Za slovoto – novi tarseniya i podhodi. Yubileen sbornik v chest na chl. kor. prof. d.f.n. Emilya Pernishka*. Sofiya: Izdatelstvo na BAN "Prof. Marin Drinov". 41-49. [Легурска, П. Възможности за моделиране на лексикалната семантика в съпоставка. В: *За словото – нови търсения и подходи. Юбилеен сборник в чест на чл. кор. проф. д.ф.н. Емилия Пернишка*. София: Издателство на БАН "Проф. Марин Дринов". 2016. 41-49.]
35. Kutsarov, I. (2015). *Kam teoriyata za funktsionalno-semanticnite poleta*. In: *Nauchni trudove, tom 53, kn. 1, sb. A – Filologiya*. Plovdiv: Plovdivski universitet "Paisiy Hilendarski". [Кутцаров, И. Към теорията за функционално-семантичните полета. В: *Научни трудове*, том 53, кн. 1, Сб. А – Филология. Пловдив: Пловдивски университет "Паисий Хилендарски". 2015.]
36. Kolkovska, S., Blagoeva, D. (2016). *Leksikalnata norma i neografskata praktika*. Sofiya: Institut za balgarski ezik "Prof. Lyubomir Andreychin" – BAN. [Колковска, С., Благоева, Д. Лексикалната норма и неографската практика. София: Институт за български език "Проф. Любомир Андрейчин" – БАН. 2016.]
37. Legurska, P. (2015). *Sapostavitelni analizi i natsionalna spetsifika na leksikata*. Sofiya: ETO. [Легурска, П. Съпоставителни анализи и национална специфика на лексиката. София: ETO. 2015.]
38. Ahmanova, O. (2007). *Slovary lingvisticheskikh terminov*. Moskva: editorial URSS. [Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Едиториал УРСС. 2007.]
39. Ivanova, N. (2018). *Podhodi v izsledovaneto na obraznata leksika i frazeologiya*. In: *Yubileyna nauchna konferentsiya, posvetena na 50-godishnината na Velikotarnovskiya universitet "Sv. Sv. Kiril I Metodiy"*. 20.08. 2018. [Иванова, Н. Подходи в изследоването на образната лексика и фразеология. В: Юбилейна научна конференция, посветена на 50-годишнината на Великотърновския университет "Св. св. Кирил и Методий". 20.08. 2018.] <https://www.academica.edu/10258493> достъп на 05.01. 2021.
40. Duden Online Wörterbuch. Bibliographisches Institut GmbH. <https://www.duden.de/rechtschreibung> достъп на 02.02. 2021.
41. DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (BBAW) <https://www.dwds.de/wb> достъп на 01.01. 2021.
42. Wiktionary, das freie Wörterbuch <https://de.wiktionary.org> достъп на 01.01. 2021.
43. Wahrig, G. (1991). *Deutsches Wörterbuch. Mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre"*. Gütersloh München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
44. Lyanguzov, P. (2014). *Temporalnoto znachenie predhodnost i negovoto izrazuvanje*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Klement Ohridski". [Лянгузов, П. Тъмпоралното значение предходност и неговото изразяване. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски". 2014.]
45. Vasilev, V. (2006). *Refleksiyata v poznanieto, samopoznanieto i praktikata*. Plovdiv: Makros. [Василев, В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив: Макрос. 2006.]
46. Hampe, M. (2016). *Kollektive Macht und semantische Autonomie: Sprache, Technik und Aufklärung*. In: *Deutsches Jahrbuch Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag. Volume 6. 121-141. <https://doi.org/10.5840/>

ОБРАЗЫ ЛЮБВИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДЖАЗОВОМ ДИСКУРСЕ

© Автор(ы) 2021
SPIN: 5903-3033
AuthorID: 620162
ORCID: 0000-0003-0911-2546

ПЛАХОВА Ольга Александровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры
теории и методики преподавания иностранных языков и культур

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, Белорусская 14, e-mail: plahova_oa@mail.ru)

Аннотация. Цель настоящей работы – изучить, какие когнитивные признаки лежат в основе образного слоя концепта «love / любовь» и какие виды метафор использованы в англоязычном джазовом дискурсе (в частности, в песенных текстах Луи Армстронга) для воссоздания авторских представлений о любви. Переживаемые влюбленным человеком эмоции и чувства подвергаются метафорической концептуализации, результатом которой является наличие в концепте «love / любовь» образного слоя. Поскольку концепт характеризуется нежесткой структурой, отнесение отдельных когнитивных признаков к его образной составляющей достаточно условно в силу того, что они нагружены дополнительными ценностными или понятийными смыслами, сопряженными в индивидуальном или коллективном сознании с образами. В англоязычном джазовом дискурсе метафоры, составляющие образный слой концепта «love / любовь», многообразны и различаются по степени сложности образа, которому уподобляется любовь. Метафоры могут быть простыми, построенными на одном перцептивном ощущении (аудитивном, вкусовом, ольфакторном и т.д.). Однако гораздо чаще встречаются сложные метафоры, в создании которой задействованы частные образы, получаемые от разных органов чувств. Образные слой концепта «love / любовь» представлен разными видами метафор: милитаристской (love is war), астрономической (love is the Orb of night), метеорологической (love is a wind; love is summer), мифорелигиозной (love is magic; love is paradise), флороморфной (love is a flower), аудитивной (love is music), психосоматической (love is a patient; love is madness) и метафорой стихий (love is fire). В силу сложности своей структуры данные метафоры связывают образный слой концепта с ценностным и понятийным. В англоязычном джазовом дискурсе образы любви вербализуются посредством лексических единиц различных тематических групп (в зависимости от вида метафоры), отличающихся стилистической окраской, а также посредством аллюзий на народные пословицы, мифологические и библейские сюжеты.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт; концепт; образный слой; образ; концептосфера; концептуализация; когнитивная метафора; концептуальная метафора; картина мира; любовь; язык; языковая единица; лексема; слово; значение; песенный текст; дискурс; песенный дискурс; джазовый дискурс; джаз; Луи Армстронг.

IMAGES OF LOVE IN THE ENGLISH JAZZ DISCOURSE

© The Author(s) 2021

PLAKHOVA Olga Alexandrovna, doctor of philological sciences, associate professor, professor
of theory and methods of teaching foreign languages and cultures department

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str, 14, e-mail: plahova_oa@mail.ru)

Abstract. The purpose of the present article is to study what cognitive attributes form the image layer of the concept “love / любовь” and what types of metaphors are used in the English jazz discourse (in Louis Armstrong’s songs) to convey the author’s ideas of love. Emotions and feelings experienced by a person in love underwent metaphorical conceptualization, which results in the existence of the image layer in the concept “love / любовь”. Since the concept is characterized by a non-rigid structure, the attribution of individual cognitive features to its image component is quite conditional. The fact is that cognitive attributes are usually loaded with additional value or conceptual meanings associated in the individual or collective consciousness with images. In the English jazz discourse the metaphors that make up the image layer of the concept “love / любовь” are diverse and differ in the degree of complexity of the image that love is likened to. Metaphors can be simple, based on a single perceptual impression (auditory, gustatory, olfactory, etc.). However, more often there are complex, in their creation simpler images obtained from different senses are involved. The image layer of the concept “love / любовь” is represented by different types of metaphors: militaristic (love is war), astronomical (love is the Orb of night), meteorological (love is a wind; love is summer), mytho-religious (love is magic; love is paradise), floromorphic (love is a flower), auditory (love is music), psycho-somatic (love is a patient; love is madness) and metaphor of the elements (love is fire). Due to the complexity of their structure, these metaphors connect the image layer of the concept with the value and conceptual ones. In the English jazz discourse images of love are verbalized through lexical units of various thematic groups (depending on the type of metaphor) that differ in stylistic colouring, as well as through allusions to sayings, mythological and biblical stories.

Keywords: linguocultural concept; concept; image layer; image; conceptsphere; conceptualization; cognitive metaphor; conceptual metaphor; mental picture; love; language; lingual unit; lexeme; word; meaning; song text; discourse; song discourse; jazz discourse; jazz; Louis Armstrong.

ВВЕДЕНИЕ

Концепт «love / любовь», будучи по своему глубинному содержанию мировоззренческой универсалией, тем не менее, несет на себе отпечаток англоязычной культуры, в рамках которой существует. Отражая накопленные национальной культурой представления о любви, данный концепт может рассматриваться как многослойная ментальная единица, важными составляющими которой являются понятийная, образная и ценностная. В этом отношении базовый концепт «love / любовь» является в полной мере лингвокультурным концептом наряду с автохтонными концептами, социальными, эмоциональными, этическими и мифологическими концептами [1, с. 34; 2, с. 75; 3; 4].

Характеризуя концепт «любовь» С.Г. Воркачев выделяет его значимостную составляющую, доказывая, что историческая семантика концепта определяет лексико-семантические варианты и частеречные реализации имени и «участвует в становлении его синонимических и антонимических ассоциативных связей» [5, с. 123].

Способность человеческого мышления находить параллели между явлениями и идеями разной степени абстрактности привносит особый интерес к содержательным характеристикам образного слоя концепта «love / любовь». Метафорическая проявленность этой части концепта в языковой картине мира получила освещение в целом ряде лингвистических исследований. Образный потенциал концепта настолько велик, что

А.Н. Владимирова называет концепт «*love / любовь*» метафорическим [6]. В работах последних лет, посвященных изучению национально-специфических и индивидуально-авторских представлений о любви, присутствует описание концептуальных метафор, метафорических моделей, образов и образных сценариев любви [7, с. 812; 8, с. 12; 9; 10, с. 167; 11; 12].

В силу своих особенностей песенный дискурс располагает максимально полными возможностями раскрытия абстрактной идеи через конкретные образы. К таким особенностям следует отнести единство его вербального и музыкального компонентов, эмоциональное воздействие на слушателей посредством тщательно подобранных лингвосемиотических единиц, аксиологичность и субъективность, отражающие мироощущение, жизненные ориентиры, идеи и ценности определенной социальной группы [13, с. 181]. Ориентация музыкальных течений на разные группы слушателей неизбежно приводит к отбору тех образных средств, которые наилучшим образом манифестируют те или иные стороны концепта. При этом номенклатура метафорических образов и языковых средств их выражения в песенном дискурсе различается от стиля к стилю. В этом отношении концепт «*love / любовь*» не является исключением.

Языковая манифестация концепта «*love / любовь*», включая его образную составляющую, изучается в песенном фольклорном [14; 15], рок, поп и соул [7; 10; 13; 16; 17; 18; 19; 20; 21] дискурсах. Поскольку исследований на материале джазовых произведений недостаточно, это свидетельствует об актуальности представляемого нами исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ

В рамках настоящей работы предполагается изучить, какие когнитивные признаки лежат в основе образного слоя концепта «*love / любовь*» и какие виды метафор использованы в джазовом дискурсе (в частности, в произведениях Луи Армстронга [22]) для воссоздания авторских представлений о любви.

В основу положен общий алгоритм, применимый к любому лингвокультурному концепту, который частично модифицируется в зависимости от типа концепта (пример использования алгоритма в работе с мифологическим концептом можно посмотреть в [23; 24]). Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы исследования:

- отбор языковых единиц, вербализующих образный аспект концепта, осуществлялся методом сплошной выборки;

- специфика функционирования языковых средств в песенных текстах Луи Армстронга исследовалась посредством метода контекстуально-интерпретационного анализа;

- отбор когнитивных признаков, структурирующих образный слой концепта «*love / любовь*», и выделение концептуальных метафор стало возможным благодаря методам когнитивного анализа и когнитивного моделирования.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Концепт «*love / любовь*» относят и к метафорическим концептам и к эмоциональным, что вполне справедливо. Переживаемые человеком эмоции и чувства в языковой картине мира репрезентируются посредством уподобления их чему-то более конкретному, воспринимаемому органами чувств. В этом смысле описание эмоций очень метафорично, и традиционно речь идет о метафорической концептуализации эмоций и чувств в языке. В частности, Дж. Лакофф и М. Джонсон предлагают несколько метафор любви, «вшитых» в английский язык, а именно: любовь – это физическая сила (*love is a physical force*), любовь – это больной (*love is a patient*), любовь – это сумасшествие (*love is madness*), любовь – это колдовство (*love is magic*), любовь – это война (*love is war*) [25, с. 80 – 83]. Некоторые из них присутствуют и в джазовом дискурсе: любовь – это война: *Without you I*

can't make my way / I surrender, dear («*I surrender, dear*»); любовь – это сумасшествие: *You must've thought me kin to pincompoops / The silly way I acted* («*Oops!*»); любовь – это колдовство: *Hold me close and hold me fast / The magic spell you cast / This is la vie en rose* («*La vie en rose*»).

Метафоры, составляющие образный слой концепта «*love / любовь*», многообразны и различаются по степени сложности образа, которому уподобляется любовь. Например, в основе когнитивного признака «любовь – это наслаждение» (*love is enjoyment*) лежит несколько метафор, одна из них простая метафора, построенная исключительно на вкусовых впечатлениях. Описывая свои чувства к возлюбленной, герой песни «*Sweet Lorraine*» использует устойчивый эпитет *sweet* (*I'm as happy as a baby boy / With another brand-new choo-choo toy / When I'm with my sweet Lorraine* или *When you see them you will realize / Why I love my sweet Lorraine*) и производное от него существительное *sweetie* со значением «конфетка» (*When it's rainin' I don't miss the sun / For it's in my sweetie's smile*). Устойчиво повторяющаяся на протяжении всей песни метафора соединяет в сознании слушателей вкус любви и конфеты, подчеркивая сладость чувства.

Метафора «любовь – это ветер» (*love is a wind*) является более сложной по своей структуре, поскольку для ее запуска у слушателей активизируются несколько видов ощущений, например, аудитивные, зрительные и тактильные. В строках *Stars shining bright above you / Night breezes seem to whisper «I love you»* («*Dream a little dream of me*») чувства влюбленного передаются через свежее дуновение легкого морского ветерка (тактильный образ), шепот признания в любви (аудитивный образ) и ночное небо, испещренное яркими звездами (зрительный образ). Обращение к более широкому контексту позволяет говорить о включении этой метафоры в состав более обобщенного понятийного признака «любовь преображает все вокруг» (*love transforms everything around*), поскольку восприятие влюбленным окружающего мира окрашено субъективными красками радости, счастья, одухотворенности, отдохновения.

Любовь уподобляется ночным светилам (*love is the Orb of night*): новой любви соответствует растущая луна, она также естественна и живет сообразно неким глобальным законам. Данная метафора реализуется посредством параллельных синтаксических структур: *Oh, the moon was new and so was love / This eager heart of mine keeps singin'* («*Love come back to me*»). При этом создается образ растущей вместе с луной любви, которая будет развиваться, становиться сильнее и однажды достигнет пика своей силы, так же как и луна, согласно естественным ритмам, достигнет фазы полнолуния.

Данный пример приводит к мысли о том, что любовь – такой же реальный элемент Вселенной, как луна, и солнце, и человек. А значит, она подчиняется основным законам Мироздания: рождается, живет, набирается сил, достигает расцвета, слабеет и умирает. Для нее это так же естественно, как и для всего, что нас окружает. В ней есть огонь жизни.

Эта же метафора иплицитно разворачивается и в другой песне, в которой любовь продолжила свой путь и, преодолев пик, бесследно исчезла. Для ее начального состояния используется тот же эпитет *new*: *And I am once again with you / When our love was new, / And each kiss – an inspiration / Ooooh but that was long ago* («*Stardust*»). Далее автор делает временную отсылку, как бы уводя рождение любви далеко в прошлое, давая слушателю понять, что к моменту исполнения песни любовь уже пришла к своему полному угасанию. От некогда прекрасной звезды осталась лишь звездная пыль. Однако воспоминания о любви продолжают жить в песне, принося утешение лирическому герою: *Now my consolation is in the stardust of a song* («*Stardust*»). Таким образом, здесь реализуется еще одна метафора «любовь – музыка» (*love is music*): *My stardust melody, / the memory of love's refrain* («*Stardust*»).

Перечислим еще несколько когнитивных метафор любви, специфичных для текстов песен Луи Армстронга:

- любовь – это цветок (*love is a flower*): *My first love, / Azalea / I've got to go back there / and find that blossom fair / I always dream of* («*Azalea*»). Любимая девушка отождествляется с прекрасным цветком, образ которого оформляется посредством номинаций аудитивного, ольфакторного, колороморфного кодов (*with fragrance divine / and such magnificent regalia. / Oh, so fine, / Azalea* и *Oh what a lovely sight, / in red, pink and white*). Другими словами, в его создании участвуют слуховые, зрительные и обонятельные впечатления, при этом утонченность образа подчеркивается специально отобранными языковыми средствами, больше свойственными книжному стилю (*fragrance divine; magnificent regalia*).

- любовь – живое существо (*love is a living being*). Любовь обладает всеми способностями живого существа: она приходит и уходит; рождается и умирает; у нее есть голос, она поет и зовет: *if you live I'll find you, love is calling me, I've gotta go where you are and I believe that I hear love calling me* («*Chloe*»).

- любовь – это рай (*love is paradise*): *When you press me to your heart / I'm in a world apart / A world where roses bloom / And when you speak, angels sing from above* («*La vie en rose*»). Эмоции разделенной любви преобразуют окружающий человека мир, который по красоте и блаженству становится подобен раю. Создание райской картины достигается благодаря использованию возвышенно-религиозной лексики (*angels sing; heaven sighs*), единиц флороморфного кода (*roses bloom; la vie en rose*) и языковых единиц со значением трансформации, изменения состояния (*Everyday words seem to turn into love songs*). При этом обыденное становится волшебным, колдовским (*The magic spell you cast*) и таковым и останется, пока пара будет способна на истинную любовь (*Give your heart and soul to me / And life will always be / La vie en rose*). В последнем примере прозрачна аллюзия на пословицу *life is not a bed of roses* – Луи Армстронг оспаривает ее правоту, рисуя усыпанную розами дорогу жизни в любви.

- любовь – это огонь (*love is fire*), поскольку любовь предполагает накал страсти и эмоций. Без этого любовь не является любовью в полном понимании этого слова. В одноименной песне автор называет отношения *A fine romance*, и все же название обманчиво, так как отстраненные мало эмоциональные отношения остаются поверхностными и не способствуют сближению людей: *We should be like a couple of hot tomatoes / But you're as cold as yesterdays mashed potatoes <...> You're calmer than the seals in the Arctic Ocean / At least they flap their fins to express emotion / A fine romance with no quarrels / With no insults and all morals*. На протяжении всего текста ощущается четкое противопоставление двух полюсов: настоящей любви (*hot tomatoes*) и ее имитации (*as cold as yesterdays mashed potatoes; seals in the Arctic Ocean*).

Данная метафора, однако, амбивалента, и символизм огня реализуется в ней на нескольких уровнях. Помимо позитивно маркированного образа пламени любви, способного согреть замерзшие души одиноких людей, в джазовом дискурсе присутствует также и образ огненной стихии, которая разрушает человека («*Kiss of fire*»). Любовь превращается в страсть, которая выходит из-под контроля, и рано или поздно душа человека сгорает, превращаясь в пепел (*And though I see the danger, still the flames grow higher* и *And though it burns me and it turns me into ashes / My whole world crashes without your kiss of fire*). Влюбленный не может и не хочет противостоять опустошающему воздействию пламени (*I know I must surrender to your kiss of fire / Just like a torch, you set the soul within me burning / I must go on along the road, no returning and I can't resist you, what good is there in trying*), постепенно он превращается в раба, и это его осознанный выбор (*If I'm a slave, then it's a slave I want to be*). В этом аспекте данная метафора перекликается с милитарист-

ской когнитивной метафорой *love is war*.

- любовь – это лето (*love is summer*): *Love, to me, is like a summer day / If it ends, the memories will stay / Still, and warm, and peaceful* («*Summer Song*»). Данная когнитивная метафора строится на слиянии нескольких образов: визуального (*clouds that may drift by; boats come drifting, round the bend*), тактильного (*warm; winter's shadow, seems to disappear*), аудитивного (*still*). Здесь также происходит скрытое противопоставление жаркой летней любви и зимнего холода одиночества.

ВЫВОДЫ

Переживаемые влюбленным человеком эмоции и чувства в языковой картине мира репрезентируются посредством уподобления их чему-то более конкретному, воспринимаемому органами чувств. В этом смысле речь идет о метафорической концептуализации представлений о любви, результатом которой является наличие в концепте «*love / любовь*» образного слоя. Поскольку концепт характеризуется нежесткой структурой, отнесение отдельных когнитивных признаков к его образной составляющей достаточно условно в силу того, что они нагружены дополнительными ценностными или понятийными смыслами, сопряженными в индивидуальном или коллективном сознании с образами.

В англоязычном джазовом дискурсе метафоры, составляющие образный слой концепта «*love / любовь*», многообразны и различаются по степени сложности образа, которому уподобляется любовь. Метафоры могут быть простыми, построенным на одном перцептивном ощущении (аудитивном, вкусовом, ольфакторном и т.д.). Однако гораздо чаще встречаются сложные метафоры, в создании которой задействованы частные образы, получаемые от разных органов чувств. Так, когнитивная метафора *love is a wind* образуется на основе тактильного, аудитивного и зрительного образов.

Образные слой концепта «*love / любовь*» представлены разными видами метафор: милитаристской (*love is war*), астрономической (*love is the Orb of night*), метеорологической (*love is a wind; love is summer*), мифорелигиозной (*love is magic; love is paradise*), флороморфной (*love is a flower*), аудитивной (*love is music*), психосоматической (*love is a patient; love is madness*) и метафорой стихий (*love is fire*). В силу сложности своей структуры данные метафоры связывают образный слой концепта с ценностным и понятийным. В англоязычном джазовом дискурсе образы любви вербализуются посредством лексических единиц различных тематических групп (в зависимости от вида метафоры), отличающихся стилистической окраской, а также посредством аллюзий на народные пословицы, мифологические и библейские сюжеты.

REFERENCES:

1. Pimenova M.V. *Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii*. Kemerovo: Grafika, 2004. 386 s.
2. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyu lingvistiku*. M.: Flinta: Nauka, 2006. 296 s.
3. Plakhova O.A. *Mifologicheskij koncept kak raznovidnost' lingvokul'turnogo koncepta* // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012. № 6 (70). S. 29–32.
4. Plakhova O.A. *Rol' obraznoj sostavlyayushchej v strukture mifologicheskogo koncepta* // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2012. T. 10. № 1. S. 83–88.
5. Vorkachev S.G., Vorkacheva E.A. *Lingvokul'turnyj koncept «lyubov'*: znachimostnaya sostavlyayushchaya // *Elektronnyj setevoj politematischeskij zhurnal «Nauchnye trudy KubGTU»*. 2016. № 4. S. 116–127.
6. Vladimirova A.N. *Metaforicheskij koncept «lyubov'* v proizvedeniyah anglijskikh poetov XVIII veka // *Nauka i shkola*. 2013. № 5. S. 87–92.
7. Muratova V.E. *Koncepty «lyubov'* i «nenavist' v pesnyah raznosstrukturnykh yazykov: sravnitel'nyj aspekt // *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009. T. 14. № 3. S. 809–813.
8. Evdokimova A.A. *Sposoby ob'ektivacii koncepta «lyubov'* v russkoj yazykovoj kartine mira // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istorija i filologiya*. 2011. № 2. S. 8–12.
9. Derbeneva O.D. *Osobennosti realizacii koncepta «lyubov'* v persennom tekste 20–50 godov XX veka // *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014. № 7(60). S. 79–85.
10. Kolosova K.A. *Vyrazhenie koncepta «lyubov'* s pomoshch'yu leksicheskikh sredstv na primere pesennogo tvorchestva Adele i The Beatles

- // *Novaya nauka: opyt, tradicii, innovacii.* 2016. № 591-2. S. 164–168.
11. Kuznecova L.E. Konceptual'nye metafory v pomyatijnoj sisteme cheloveka (na primere issledovaniya koncepta «lyubov'» v russkom i anglijskom jazykakh) // *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika.* 2019. T. 9. № 1 (30). S. 49–55.
12. Tebueva E.P. Koncept «lyubov'» v metaforah kognitivnoj lingvistiki // *Tradicii i innovacii v sisteme obrazovaniya: Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej.* Karachaevsk, 2019. S. 238–242.
13. Shalupova A.A. Realizacija koncepta «lyubov'» v amerikanskem pesennom diskurse // *Aktual'nye problemy lingvistiki: vzglyad molodyh issledovatelej: Sbornik nauchnyh statej.* Chelyabinsk, 2015. S. 180–185.
14. Sotnikova S.S., Saltyk A.I. Leksicheskoe vyrazhenie koncepta «lyubov'» v russkih i anglijskih fol'klornyh pesnyah // *V mire nauki i iskussstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii.* 2013. № 26. S. 65–73.
15. Shapovalenko S.A. Lingvostilisticheskoe vyrazhenie koncepta «lyubov'» v russkih i anglijskih fol'klornyh pesnyah // *Akademicheskaya publicistika.* 2017. № 12. S. 343–352.
16. Matusevich K.A., Ekhlaikova N.F. Koncept «lyubov'» v pesennom diskurse Leony L'yuis // *Lingua Mobilis.* 2012. № 4(37). S. 33–35.
17. Derbenyova O.D. Repräsentacii duhovnogo koncepta lyubov' v sovremennom pesennom tekste // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013. № 29(320). S. 51–54.
18. Kozlova N.V. Variacii kul'turnogo koncepta «lyubov'» v sovremenном pesennom diskurse // *Politematicheskij setevoj elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta.* 2016. № 118. S. 1154–1167.
19. Ivanova M.I. Koncept «lyubov'» v yazykovoj kartine mira (na materiale sovremennyh pesen) // *Luchshaya nauchnaya stat'ya 2016: sbornik statej pobeditelej IV mezdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa.* Penza, 2016. S. 283–286.
20. Gorenkova E.A. Sposoby sozdaniya emocional'nogo potenciala v pesennom diskurse na baze koncepta love/lyubov' (na materiale russkogo i anglijskogo pesennogo teksta) // *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire.* 2018. № 1-7(33). S. 35–40.
21. Gorenkova E.A. Koncept kak sposob peredachi emocional'nyh perezhivanij v pesennom diskurse // *Chelovek i sovremennyj mir.* 2018. № 8 (21). S. 62–66.
22. Teksty i perevody pesen Louis Armstrong [zaglavie s ekranaj] // URL: <https://teksty-pesenok.ru/louis-armstrong/> (data obrashcheniya 05.06.2020)
23. Plakhova O.A. Lingvosemiotika anglijskoj skazki: zhanrovoe prostranstvo, znakovaya reprezentaciya, diskursivnaya aktualizaciya: Avtoref. dis.... d-ra filol.nauk. Volgograd, 2013. 49 s.
24. Plakhova O.A. Lingvosemiotika anglijskoj skazki: zhanrovoe prostranstvo, znakovaya reprezentaciya, diskursivnaya aktualizaciya: Dis.... d-ra filol.nauk. Volgograd, 2013. 542 s.
25. Lakoff Džh., Džhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem. M.: Editorial URSS, 2004. 256 s.

Received date: 18.01.2021

Revised date: 09.03.2021

Accepted date: 27.05.2021

Условия за публикуване на научни статии от български и чужди автори**„Хуманитарни Балкански изследвания”**

Кратките изисквания към научните материали (образци за оформление на материалите и пълните изисквания за това за представени по-подробно в „Положението на списанието“ и архива «**2019_09-BSR_HBR_SVB**»

Структурни параметри:

Статията задължително следва да притежава елементи, отговарящи на следните параметри:

1. Метаданните на статията на български, английски и на съответния роден език на автора (УДК, DOI, названието на статията, знак на копираита (авторското право), фамилия, име и презиме на автора в пълнота, длъжността, която заема, организацията, адрес на организацията, лична електронна поща, анотация и ключовите думи) не се проверяват на „антиплагиат“.

2. Научна организация на статията:

ВЪВЕДЕНИЕ

– Постановка на проблема в общ вид и неговата връзка с важни научни, приложни и практически задачи.

– Анализ на последните изследвания и публикации, в които са разгледани аспекти на подобен проблем, и на базата на които се обосновава и автора; отделяне и анотиране на неразрешените аспекти в хода на емпирическия анализ на проблема.

МЕТОДОЛОГИЯ

– Формиране целите на статията (постановка на задачата).

– Използвани методи, техники и технологии.

РЕЗУЛТАТИ

– Изложение на основния материал на изследването, посредством пълното обосноваване на получените научни и приложни резултати.

– Сравнение на резултатите с резултатите от други проучвания.

ИЗВОДИ

– Изводи от изследването и разкриване на перспективите за продължаващи търсения и разработки в това научно направление.

3. СПИСЪК НА ЛИТЕРАТУРАТА (не се проверява на „антиплагиат“).

Технически параметри:

Названия на файловете:

– Фамилия научно направление _град (например: Иванов_педагогика_Пловдив)

Общ обем: 3-5 страници печатан текст формат А-4 (до приложения списък на използваната литература).

Стандарти: шрифт Times New Roman, размер на буквата или на знака по вертикалата – 10, максимален интервал

– 1, отстояние на абзаца – 0,5 см, всички полета – 2 см, литература – ПО ХРОНОЛОГИЯТА НА ПРОЯВЯВАНЕ В ТЕКСТА (не по-малко от 20 наименования), редактор Word, тип на файла – документ Word 97-2003 (задължително).

Ключовите думи (три изречения) и анотация (не по-малко от 150-200 думи) на руски и английски език.

Цялостни интервали между цифрите, инициалите и фамилията.

Не бива да се бърка тире (-) и дефис (-).

Формулите следва да се оформят при помощта на редактора на формули «MathType» или «Microsoft Equation», размер на символите – 10 (задължително), дължината на формулите не бива да превишава 80 мм (задължително), латинските символи се набират с курсив, гръцките с прав шрифт.

Рисунки, изпълнени с векторна графика, следва да бъдат поместени в един обект или да бъдат групирани.

Сканираните рисунки се изпълняват с разделителна способност не по-малка от 300 dpi.

Справочна информация:

1. За да се определи УДК (универсална десетична класификация-научни области) могат да се използват следните линкове:

А) <http://pu.virmk.ru/doc/UDK/index.html>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. За превод на английски език или на други езици могат да се използват следните линкове (НО

ЗАДЪЛЖИТЕЛНО ПРЕВЕДЕНИЯ ТЕКСТ СЛЕДВА ДА СЕ ДАДЕ НА ФИЛОЛОГ):

А) <http://translate.yandex.ru/> (превод на презимето и научната степен)

Б) <http://translate.google.com/>

АКО ВЪЗНИКАТ ВЪПРОСИ ГЛЕДАЙТЕ ОБРАЗЦИТЕ!

Материалите постъпват в редакцията:

до 1 март (мартенски номер)

до 1 юни (юнски номер)

до 1 септември (септемврийски номер)

до 1 декември (декемврийски номер)